

REVISTA DE EDUCACION

REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - CPEIP - Nº 223 - DICIEMBRE 1994 - \$ 1.250 - ISSN 0716-0534



- **EDUCACIÓN, FAMILIA Y COMUNIDAD:
LAS CLAVES PARA EL ÉXITO ESCOLAR**
- **PROGRAMA "VIVIR CON OTROS"**
- **MODELO DE ESCUELA ABIERTA**

INSERTO

REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
EXPERIMENTACIÓN E
INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS
REVISTA DE EDUCACIÓN

**REGISTRO PÚBLICO NACIONAL
DE PERFECCIONAMIENTO**

INSTRUCTIVO PARA EL AÑO
ACADÉMICO 1995

PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

Un nuevo concepto que nos compromete a todos:

ARRAYAN^{M.R.} siglo XXI

profesores, alumnos, editoriales y padres

TEXTOS ESCOLARES:

- CASTELLANO 1º BÁSICO a IV MEDIO
- MATEMÁTICA 1º BÁSICO a IV MEDIO
- PREBÁSICA 1º y 2º NIVEL DE TRANSICIÓN
- HISTORIA Y GEOGRAFÍA Y CIENCIAS NATURALES 1º a 4º BÁSICO
- HISTORIA Y GEOGRAFÍA 5º BÁSICO a II MEDIO
- CIENCIAS NATURALES 5º a 8º BÁSICO
- FÍSICA I a IV MEDIO
- QUÍMICA I a IV MEDIO
- BIOLOGÍA I a IV MEDIO

NUEVOS TEXTOS:

CASTELLANO 1º a 4º BÁSICO

INCLUYE: • Texto • Fichas • Juegos • Cuadernillo • Recortables.

MATEMÁTICA 1º a 4º BÁSICO

INCLUYE: • Texto • Fichas • Juegos • Cuadernillo
• Naipes numéricos.

CASTELLANO 5º a 8º BÁSICO

- Textos con una nueva perspectiva pedagógica, de acuerdo a los intereses de los niños, jóvenes y docentes.

HISTORIA Y GEOGRAFÍA I Y II MEDIO

TEXTO DE I MEDIO:

- Historia desde las Primeras Civilizaciones hasta la Edad Media.
- Geografía Física.

TEXTO DE II MEDIO:

- Historia desde los Tiempos Modernos hasta la Época Contemporánea.
- Geografía Humana.

Arrayán Editores S.A., Representante en Chile del Grupo Editorial Anaya.

Bernarda Morín 435 - Providencia - Santiago. ☎ 2744769 - 2047410 - Fax: (562) 2741041

REPÚBLICA DE CHILE
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CPEIP
 ISSN 0716-0534
 REVISTA DE EDUCACIÓN-Nº 223
 DICIEMBRE - 1994
 SANTIAGO DE CHILE

MINISTRO DE EDUCACIÓN
 Sergio Molina Silva

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
 Jaime Pérez de Arce Araya

REPRESENTANTE LEGAL
 René Reyes Soto
 Director del Centro de
 Perfeccionamiento, Experimentación
 e Investigaciones Pedagógicas
 Camino Nido de Águilas s/n
 Lo Barnechea

DIRECTORA EJECUTIVA
 María Teresa Escoffier del Solar
 Avda. Libertador Bernardo O'Higgins
 1371 Of. 914, teléfono 6983351,
 anexo 1914 - Santiago

CONSEJO SUPERIOR
 Sergio Molina Silva
 Presidente
 Héctor Croxatto Rezzio
 Ricardo Krebs Wilckens
 Roque Esteban Scarpa Straboni

CONSEJO EDITOR
 María Teresa Escoffier del Solar
 Iván Núñez Prieto
 Graciela Ortega Bustos
 Gerardo Ruiz Betancur

COMITÉ TÉCNICO-PEDAGÓGICO
 Elsa Peralta Mongge
 División de Educación General

Gerardo Ruiz Betancur
 Luis von Schakmann Cabrales
 Representantes del CPEIP

Diva Sobarzo Bravo
 Directora del Liceo A 7 de Santiago
 Representante del Colegio de
 Profesores

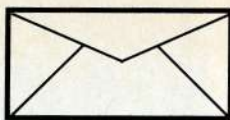
Manuel Silva Águila
 Representante de Educación Superior

EDITORIA PERIODÍSTICA
 María Nelda Prado L.

JEFA DE REDACCIÓN
 Liliana Yankovic Nola

2	Correo
3	Editorial
4	Educación al día
	Tema central
13	Familia, comunidad y escuela: claves para el éxito escolar
	Investigaciones y estudios
20	La relación escuela-familia en educación básica
25	El juego: una actividad completa
27	La escuela y sus códigos de autoridad
31	Los trastornos de aprendizaje: rol de la familia y la escuela
	Orientación
36	Eduquemos a nuestros alumnos para la vida familiar
	Psicología
39	Descripción del Programa "Vivir con otros"
	Experiencia pedagógica
45	Modelo Escuela Abierta
	CPEIP
50	Un libro irrumpe como una "ventolera de gracia"
52	En biblioteca
	Cine
54	La familia a través del cine
	Rincones culturales
56	La casa de los Varas Solar
	Cultura
58	"Entre Dios y el Diablo": un relato feminista
	Literatura
60	Libros recibidos
	Música
62	Al son del entendimiento
	Ciencia
63	Pasteur, genio de la Biología
	IV Salón Nacional de gags escolares
64	Los ganadores

Sra.
Directora:



Un profundo interés por los aspectos concernientes a la educación, me estimula a dirigirme a Ud. para plantear algunos aspectos que considero importantes de compartir. Ejemplo de ello son los cambios radicales que ha experimentado la educación en estos últimos decenios, lo cual nos impone grandes desafíos que debemos enfrentar, con creatividad y eficiencia.

Básicamente, estos desafíos se visualizan en el término "evolucionar", pues cambiar al ritmo de los vertiginosos adelantos científicos y tecnológicos, es la tarea de todo educador.

Lograr ver, a través de un prisma realista, lo obsoleto e inútil que resulta continuar entregando informaciones, contenidos, premisas, que por años han sido transmitidas de generación en generación, sin aplicar un filtro que separe lo que necesita la sociedad de lo que es estéril para la misma - al convertirse en verdaderos vestigios-, es lo que debemos buscar los educadores.

Valorar la importancia de conocer a los educandos en todas sus áreas de desarrollo, como ser integral y no como un mero receptor de información.

Enumero algunas actividades que sirven para dar un nuevo impulso a la educación:

1. Estar atentos en dar el mejor testimonio cristiano a través de las distintas asignaturas, que componen el plan académico. (Obviamente desde el punto de vista de un educador cristiano).

2. Resulta beneficioso para los alumnos iniciar la jornada comentando una noticia de actualidad, usando varias metodologías.

3. Preparar guías de trabajo para las distintas asignaturas confeccionadas por los propios alumnos y luego copiarlas para que todo el grupo curso trabaje las mismas.

4. Salir a terreno e incrementar actividades extramuros.

5. Entregar guías de estudios que fomenten el trabajo en equipo.

6. Utilizar adecuadamente el proceso de multidisciplinariedad de las asignaturas.

7. Incluir tópicos que representen los intereses de los alumnos, y guiarles en el proceso de descubrir la forma en que están "conectados" con los aprendizajes que pueden adquirir en el colegio.

8. Vivir plenamente un ambiente de familia dentro de la salas de clases.

9. Atender las dificultades disciplinarias desde la perspectiva del nivel del juicio moral y de la toma de perspectiva en que se encuentra el niño: muchas veces, su comportamiento es inadecuado porque no reconoce la magnitud de los efectos que pueden causar sus "malos comportamientos". Interpretar las conductas, ya que, por lo general, son avisos de que algo afecta a los niños, y su manera de comunicarlo es a través de tales conductas.

10. Usar las metodologías proporcionadas por las nuevas tendencias emergentes a nivel mundial, como lo es la "Filosofía para niños", propuestas por el Dr. Matthew Lipman.

11. Emplear al máximo los materiales proporcionados por la tecnología e informática; elementos o materiales didácticos significativos para los niños.

12. Orientar a los padres respecto del rol que les compete en la educación de sus hijos.

13. Basarse en la información que sea significativa para los niños, para que desde allí se planifique.

14. Motivar la investigación biográfica de los grandes personajes de la historia nacional e internacional -en todas las áreas de las ciencias, religión, etc.-

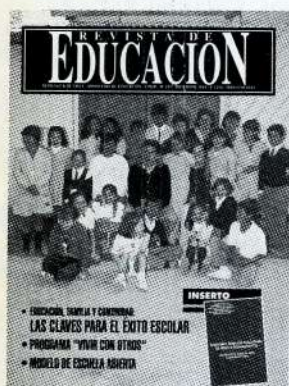
Obviamente, este es sólo un esbozo de lo que la enseñanza moderna necesita para cubrir las deficiencias que cada día se hacen más notorias en el campo de la educación formal.

Atentamente,

Prof. **Angel Sánchez Paz**
Santiago

2

Revista de
Educación
Nº 223



NUESTRA PORTADA:
Niños del Taller
"Los Rosales del Bajo",
en Buin.

Reproducción de Manolo
Guevara Henríquez

Diagramación
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez

Secretaria Dirección
Ejecutiva
Carmen Tiznado Mancilla

Secretaria de Redacción
Laura Venegas Rojas

Los artículos y materiales
gráficos publicados en la
**REVISTA DE
EDUCACIÓN**
tienen derechos
reservados, por lo tanto
toda reproducción total o
parcial debe ser autorizada
expresamente por la
Dirección de este medio de
comunicación.

Registro de propiedad
intelectual Nº 88.907

Fotocomposición y
Matrickería
SERVIGRAF S.A.

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

Correspondencia y
Publicidad:
Av. Libertador Bernardo
O'Higgins 1371 - Of. 914
Tel. 6983351 - anexo 1914,
Santiago.

Suscripciones y Ventas:
Camino Nido de Águilas s/n
Lo Barnechea, Casilla
16162, Correo 9,
Providencia. Tel. 2167602 -
2167606 - 2167607 - Fax.
2167662.

En regiones, dirigirse a
nuestros representantes o
encargados de proyectos del
CPEIP.

VALORES 1994

Precio por ejemplar: \$ 1.250. Suscripción anual:
Contado: \$ 11.800 (efectivo, cheque al día o a 30 días,
o dos cheques con 50% al día y 50% a 30 días).

Crédito: \$ 13.800 (sólo convenios con descuentos por
planilla con un máximo de 6 cuotas mensuales). Interna-
cional: US\$ 140.

“SE CITA A REUNIÓN DE PADRES Y APODERADOS”

Reunión de apoderados del 5º año B, en la sala 14, dice en la pizarra a la entrada del colegio. Son las seis y media de la tarde, y los padres se apuran en llegar, porque la citación que sus pupilos llevaron a la casa, puso énfasis en el asunto de la puntualidad, incluso bajo la amenaza de no entregar las notas.

Los apoderados del 5º B se instalan en los mismos bancos que utilizan sus hijos y esperan las instrucciones de la profesora jefa. Ella escribe la tabla con los temas a tratar: 1-lectura del acta anterior. 2-disciplina del curso. 3-cuotas de tesorería. 4- arreglos y reparaciones del gimnasio. 5-regalo o paseo de fin de año. 6-varios, y 7-entrega de notas.

Comienza la sesión. La profesora sintetiza sus quejas en un lapidario: “este es el peor curso del colegio”, y agrega “aquí hay niños incorregibles, demasiado inquietos, les pegan a las niñas, no ponen atención en clase, el otro día en el segundo recreo, el inspector los pilló desenganchando una rama del ciruelo que está al fondo para sacar ciruelas verdes...”

Los padres (la mayoría mujeres solas) responden murmurando entre sí con sorpresa e incredulidad, hasta que una se atreve a alzar la voz pidiendo mayor precisión de lo acusado y haciendo la salvedad que su hijo no es así por lo que es muy probable que se trate de “malos elementos que echan a perder a los demás”. Otro señor reclama: “Creo que hay que individualizar a los culpables, porque no vamos a pagar todos por unos pocos”. Más allá alguien intenta ser benevolente con un “no es para tanto... todos hicimos maldades cuando niños”.

La profesora tiene serias dificultades para poner orden al debate. Al final opta por pasar al segundo punto puesto en tabla.

La atmósfera se pone todavía más tensa con la rendición de cuentas. El tesorero señala que más de la mitad del curso debe las cuotas de todo el año y que, por lo tanto, no se puede financiar ninguna actividad

para los niños. Muchos de los presentes agachan la cabeza, se produce un prolongado silencio y el presidente de curso sugiere que aquellos apoderados que no han pagado se acerquen al tesorero y revisen su situación. Luego sobreviene una acalorada discusión que tampoco tiene fin.

Nuevamente la profesora recurre a otro tema en tabla y se entra de lleno en el asunto del compromiso que los padres y apoderados deben tener con el establecimiento educacional que educa a sus hijos: “No podemos quedarnos en nuestras casas esperando que el colegio les brinde todo. Aquí también hay muchas carencias, ustedes están en conocimiento de las condiciones deplorables en que está el gimnasio y que los alumnos -invierno y verano- deben hacer educación física en el patio, por ellos debemos hacer un esfuerzo y ver manera de aportar para habilitarlo...”

Algunos se acercan a la profesora y le piden al oído la libreta de notas de sus hijos, arguyendo que “tienen reunión en el curso de al lado”, o simplemente que “están apurados”, así se va reduciendo el número de asistentes.

Son cerca de las nueve de la noche. Los reclamos varios siguen. Dos apoderados se envuelven en una pelea que tiene todas las características tozudas de quienes quieren hacer prevalecer los puntos de vista personales por sobre la idea de ponerse de acuerdo. Los demás, observan y toman partido en voz baja, haciendo breves comentarios.

Agotados, los que llegaron hasta el final, piden las notas de sus alumnos y se retiran...

Cabe preguntarse ¿querrán ir a la próxima reunión de apoderados?, ¿esto es realmente participación o nada más una colaboración puntual y dirigida?

María Teresa Escoffier del Solar



Una de las metas de las autoridades ligadas al tema educación y familia, es crear conciencia sobre el valor de la sexualidad. Las cifras son elocuentes: nacen 40 mil hijos de madres adolescentes pobres y el número de abortos no baja.

La ministra de Sernam, Josefina Bilbao, mostró su preocupación por dicha realidad en el seminario sobre experiencias metodológicas de educación sexual en establecimientos educacionales. Coincidió con el ministro de Educación, Sergio Molina, en que el tema debe ser abordado en la casa y en el colegio.

“La sexualidad se confunde con la relaciones sexuales y asusta, porque es un tema que no se acostumbra a conversar. Hay muchos complejos y eso limita la posibilidad de impartir una sexualidad correcta, que tiene que ver con el comportamiento en la vida”, manifestó Molina.

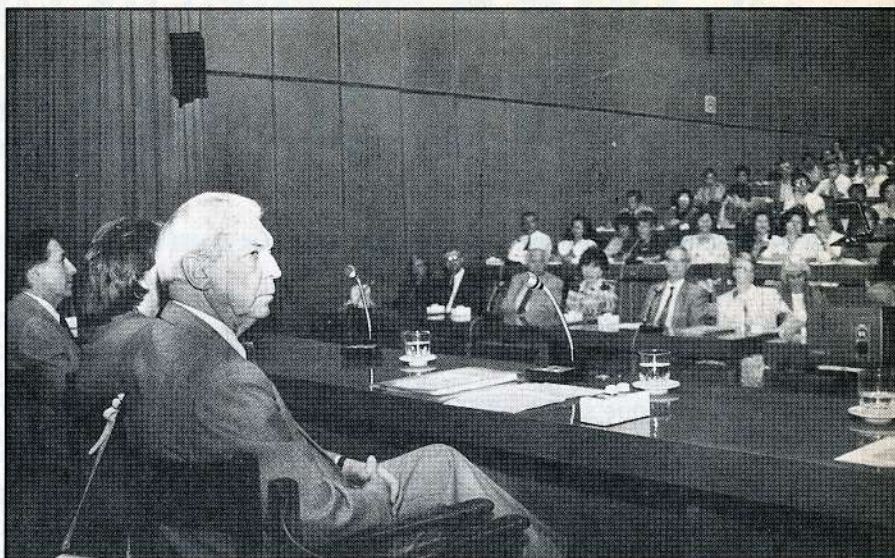
Sin embargo, muchos establecimientos han superado ese tabú y junto a padres y apoderados dieron vida a talleres y experiencias para formar a los estudiantes en el tema.

EXPERIENCIAS

El Liceo Claudina Urrutia de Lavin, de Cauquenes, tenía camino recorrido. En 1980 comenzó a desarrollar un proyecto de educación sexual, enmarcado en el contexto de la equidad entre los sexos, igualdad de oportunidades y formación integral del educando. Comprometieron a la comunidad escolar y a la familia.

Explicaron que a partir de 1992 agregaron a la experiencia las orientaciones del documento Política de Educación Sexual. Una comisión encargada del proyecto elaboró una encuesta a las alumnas para recibir sugerencias, pidieron también opiniones al personal, y se elaboró un anteproyecto destinado a los padres. De lo anterior, nacieron temas obligatorios para alumnos y apoderados, y otros que se abordarían previa consulta a los padres.

Las sesiones de trabajo con los alumnos incluían la exposición de un tema, un trabajo grupal, conclusiones y consultas. Respecto a los padres, ellos tenían sus actividades en las reuniones ordinarias de apoderados.



Los resultados fueron exitosos. A nivel de alumnas, disminuyó la tasa de embarazos, se eliminó el embarazo como causal de deserción y motivó una actitud de aceptación y solidaridad con las estudiantes embarazadas. Sirvió asimismo, para detectar casos de delitos sexuales. A nivel familiar, se aceptó el rol complementario del establecimiento en la educación sexual de sus hijas y, la permanencia de aquellas embarazadas en el establecimiento lo que constituía motivo de conflicto.

En el colegio, en tanto, se observó la incorporación activa de la mayoría de los docentes y personal.

EN QUILLECO

En Quilleco, el Liceo Francisco Bascañán Guerrero elaboró sus Talleres de Sexualidad apoyados en el trabajo por una matrona, el profesor de Biología y el jefe de la UTP.

Dichos talleres fueron realizados por alumnos, profesores y apoderados sobre tres temas: definiciones y roles sexuales, embarazo y adolescencia, y enfermedades de transmisión sexual.

El primer tema se hizo con un juego de tarjetas, con diversas preguntas como: ¿por qué se les oculta el sexo a los niños y adolescentes? ¿qué relación hay entre sexualidad y placer erótico? ¿qué consecuencias puede tener para la personalidad una conducta tabú respecto del sexo?

El segundo tema lo desarrollaron

El ministro Molina manifestó que el tema de la sexualidad es una gran tarea de la educación chilena y debe incorporar a la familia.

a base de interrogantes sobre la carta de una adolescente con un embarazo no deseado.

Los talleres con profesores fueron similares a los anteriores y el de los apoderados se trabajó básicamente con documentos.

Los resultados fueron motivadores. Participó el 80% de los alumnos, el 100% de los profesores y el 60% de los apoderados. Entre los comentarios surgidos posteriormente, se analizó la necesidad de que dichos talleres sean permanentes y abarquen cursos más pequeños. También se precisó la necesidad de sumar a los padres, dado que las madres acudían a las reuniones en el establecimiento.

IMPACTO EN LA COMUNIDAD

El Liceo A 14 de la comuna de Santiago fue otro de los expositores en la jornada. En su presentación destacaron que se “estructuró una estrategia educativa clara y rigurosa, que supone que las personas a quienes va destinado el mensaje, los servicios y las iniciativas educativas, participan en el diagnóstico, de la planificación, de la comprobación de su eficacia y en la difusión de sus productos”.



“Es decir, una metodología basada en iniciativas concretas, informativas, no moralistas, que enfatizan la libertad individual y la responsabilidad; la utilización de gran número de voluntarios y un lenguaje común del sector y sus participantes”.

El plan piloto nació luego de un primer cuestionario, de la capacitación docente y la implementación de un taller de formación de monitores en educación sexual, donde participaron 40 alumnos y 12 apoderados en forma regular.

Las actividades programadas consideraron, además, la producción de un video, cuatro comics educativos, difusión de mensajes y una evaluación.

Entre las conclusiones mencionaron el doble discurso y las actitudes de los agentes comunitarios: la tolerancia y participación conviven con el autoritarismo y el espíritu conservador. Dichas actitudes se contraponían al interés de los alumnos.

Se dedujo de la experiencia que las intervenciones educativas en el ámbito de la sexualidad “deben ser desarrolladas de manera que no aparezcan amenazadoras y subversivas del statu quo escolar, lo que a su juicio, no implica renunciar obsecuentemente a poner en circulación temas y enfoques que posibiliten una educación desde y con las personas”.

Enfatizaron que lo más significativo

de la experiencia fue el impacto que produjo en la comunidad escolar dada por la difusión en todos los ámbitos del tema y su tratamiento comunitario.

Reconocieron que quedan tareas pendientes, como el análisis y reflexión profunda de la cantidad de información recibida en el diagnóstico, y mejorar el poder de convocatoria de la Escuela para Padres.

Los organizadores del citado proyecto se preguntan finalmente si la comunidad será capaz de multiplicar los aprendizajes y acceder a otros por autogestión, pese a las dificultades, ausencia de recursos y obstáculos de la cultura institucional. Recomiendan promover actividades de sensibilización y ablandamiento de resistencia de los directivos docentes, según ellos la expresión más conservadora del sistema escolar.

En este encuentro quedó claro que el desafío para cada unidad educativa es intentar su propio modelo en la temática. Los ejemplos son ilustrativos y responden a la realidad local de cada uno.

INVITAN A INSCRIBIRSE EN CAMPAMENTOS ESCOLARES

A partir del 5 de enero y hasta el 6 de febrero, se prolongará el Programa de recreación que organiza la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, destinado especialmente a los escolares beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar.

El proceso de inscripción de los estudiantes, procedentes de distintas comunas del país, se está realizando en las escuelas subvencionadas de todos los municipios adscritos al Programa.

La JUNAEB encarga la ejecución de dicha jornada, que se divide en períodos de siete días, a la Asociación de Guías y Scouts de Chile a través de un convenio

de cooperación mutua.

Según se informó, se habilitarán en 1995 un total de 59 campamentos en el país, 51 destinados a niños entre 9 y 14 años, y ocho atenderán a jóvenes entre 15 y 18 años. Cada uno entregará una programación de actividades de acuerdo a su edad. Se estima que más de 61 mil niños accederán a este beneficio.

El Programa se inaugura a principios de enero, en el Centro de Campamentos Villa La Frontera de Arica, a 10 kilómetros de la ciudad y a 200 metros de la playa. A la ceremonia está invitado el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle. □

AUTONOMÍA ESCOLAR:

MAYOR PODER DE DECISIÓN DE LA ESCUELA

La palabra viene del griego y significa "darse una ley a sí mismo". En definitiva, la autonomía se define como la capacidad de gobernarse a sí mismo y se aplica a diferentes ámbitos y situaciones que van dando matices al término.

Se habla de autonomía en los terrenos de la siquis, la ética y la moral, la fisiología, la sociología, la política y, por supuesto, la educación. Aquí se dice que es claramente la capacidad del hombre de autogobernarse, el ser dueño de uno mismo, es una expresión de la libertad. Por extensión se aplica a las instituciones.

Cuando la autonomía llega al centro educativo se puede apreciar en el derecho de los alumnos a decidir en la organización del trabajo y la disciplina, como propugnan las escuelas nuevas, los ensayos de pedagogía no directiva, las cooperativas escolares y la educación popular. Y cuando se introduce en la administración escolar, se transforma en el régimen por el cual un establecimiento de enseñanza o una autoridad local, dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autogestión, según lo define Merani (1983).

Para contribuir a la reflexión acerca del tema es que la FIDE Secundaria invitó al doctor, Joaquín Gairín, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, como principal expositor en un seminario titulado, "Autonomía institucional y proyectos educativos", donde estuvieron presentes profesores y directivos de planteles de todo el país.

¿QUIÉN TIENE LA RESPONSABILIDAD FINAL?

"El modelo de autonomía institucional parte del traslado de la responsabilidad que ha asumido tradicionalmente el Estado hacia las unidades educativas, pero esto en distintos niveles. Ya no significa que las



Joaquín Gairín: "Si la normativa es escasa, la autonomía será más amplia".

escuelas puedan decidirlo todo. Hablamos de autonomía curricular, administrativa o económica", señala el doctor Gairín.

¿Cómo se regula la autonomía de los centros o unidades educativas?

"Las relaciones del centro educativo con el sistema escolar son estrechas y por lo general quedan definidas en los procesos legislativos. Se puede hablar de poca autonomía escolar cuando la presión normativa, es decir, leyes, decretos, reglamentos; es alta. Lo que sucede en esos casos es que se tiende a la uniformidad, y los fracasos de la escuela se convierten en fracasos del sistema, bajo el supuesto de un alto cumplimiento de las normas. Si, al contrario, la normativa es escasa, la autonomía será más amplia y las escuelas más responsables de los resultados. Ser autónomo no significa desligarse de las ins-

tituciones; es simplemente tener mayor capacidad para maniobrar y priorizar: qué hay que hacer primero, qué hay que hacer en segundo lugar. Y en esto no pierde autonomía el profesor, él sigue siendo el responsable de su clase. En el fondo, se da una responsabilidad colectiva, porque deben ponerse de acuerdo entre todos para ver qué harán en matemáticas, por ejemplo".

¿De qué manera viven los alumnos la mayor autonomía de su escuela?

"Se parte de la base que la unidad educativa tiene ahora capacidad de tomar decisiones que antes no tenía, y esas decisiones, se supone que están más contextualizadas, más cerca de los usuarios. Por eso en los sitios donde se da el proceso, suelen buscarse mecanismos de participación de alumnos y padres, entonces ellos también intervienen en algunas decisiones del proyecto educativo. Por lo tanto, los estudiantes se benefician haciendo oír su voz en lo que para ellos es importante, además que en la práctica educativa se tienen más en cuenta sus intereses, porque ha habido una selección de contenidos hecha por la propia escuela. Así se da en nuestro sistema, al frente de cada colegio tanto público como subvencionado o privado, existe un consejo escolar donde están representados los profesores, los alumnos y los padres; en los públicos también está representado el ayuntamiento o municipio y en los subvencionados y privados, el sostenedor. Ese consejo es el que aprueba el proyecto pedagógico y es el que organiza las actividades fuera del horario escolar".

A su juicio, ¿en qué nivel de autonomía está el sistema educacional chileno?

"Yo creo que aquí están en la pri-

mera etapa. En la gran decisión de si dan o no más autonomía, nosotros ya estamos en la fase de mejorar esa autonomía. En este nivel en el que están ustedes, la mayoría de las veces se reproducen miedos. Esto ocurre en todos los países, no sólo en Chile. Hay temor de la administración, porque cree que si da más autonomía a los centros, se le puede escapar el control de la educación, se pueden generar diferencias. A su vez, miedo de parte de las unidades educativas que prefieren que les digan todo lo que hay que hacer. En el fondo es temor a verse más exigidos y comprometidos. Esto se revierte cuando se dan cuenta que la autonomía es respuesta a una sociedad muy dinámica, que cambia rápidamente y que es incongruente con un modelo de sistema muy centralizado”.

¿Por qué se hace necesario hoy intentar este modelo de autonomía educativa?

“La evolución del sistema social, la atención a la diversidad, la adecuación al contexto inmediato o la democratización de los procesos educativos, son razones que justifican la autonomía desde lo social. Asimismo, ésta se apoya en la adecuación de la oferta educativa a las exigencias del mundo laboral y también a la necesidad de dar respuestas rápidas a las imposiciones que plantea la cambiante realidad socioeconómica. También inciden en esto ciertos problemas económicos. Los variados trabajos que se han hecho en el contexto de los países desarrollados acerca de la crisis mundial de la educación, nos sitúan definitivamente en un cambio bastante radical respecto a las posibilidades financieras que las naciones industrializadas están en condiciones de destinarle al sector. Se impone la necesidad de salir del círculo en el que se ponen recursos, pero para mantener los mismos resultados educativos ya obtenidos. La búsqueda de la rentabilidad de recursos limitados únicamente es posible en un nuevo marco de gestión y de máxima autonomía”.

¿Y cuál es la dimensión pedagógica de esta autonomía?

“En lo más individual, en los intereses del sujeto, en la formación de su escala de valores. De alguna ma-

nera la autonomía nos permite acercarnos más al individuo, enseñarle a aprender a aprender, influir en procesos de formación de la persona y como se trabaja mucho con la responsabilidad, se puede llegar a hacer ciudadanos más conscientes. Yo diría que ésta no es una respuesta coyuntural, sino es una respuesta que se está dando en todos los países más desarrollados en el plano de la educación”.

¿Cómo se liga una escuela autónoma al resto del sistema educacional?

“Una escuela autónoma necesariamente está ligada a sistemas de soporte, de apoyo a aquellos contextos que son deficitarios. Debe ser permanentemente evaluada y controlada por el Estado en relación a que los mínimos establecidos se cumplan. Debe estar siempre supervisada para saber si usa en forma adecuada su autonomía, y si no la usa hay que quitarla. Yo entiendo que la autonomía es un reto institucional, pero no es una patente de permiso para que la escuela haga lo que quiera. Se aumenta su poder de decisión con el fin de que pueda hacer mejor las cosas, entonces hay que entender que la autonomía no es independencia, no impide que existan mecanismos de control y criterios de unidad.

Videos Educativos



Ap. Verbal
12 videos



Ap. Matemática
20 videos



Hist. y Geo. de Chile
20 videos

Ciencias Sociales



Historia Universal
16 videos



Geografía General
7 videos

Biología



Los primeros 4 títulos
Además, El Cuerpo Humano Animado
(4 títulos)

OTROS TÍTULOS

- Motivación a la Creación de Hábitos de Estudio y Ortografía Acentual
- Aprenda a Concentrarse y Ortografía Literar I



EDUVISION S.A.

Productora de Videos
Educativos y Afines
Cienfuegos 31
Fono Fax: 6983655 - 6969225
Santiago - Chile



INFRAESTRUCTURA: PROYECTOS INNOVADORES PARA EL USO MULTIFUNCIONAL DE LA ESCUELA



Las principales acciones y problemas en la concepción, diseño, construcción y gestión de los espacios educativos, en la perspectiva de la descentralización administrativa y las nuevas relaciones entre los sectores público y privado, analizaron 16 países de la región, representados en el Seminario "Espacios educativos en Chile y América Latina", organizado por el Ministerio de Educación.

El encuentro realizado a principios de noviembre, se orientó a fortalecer la comunicación de organismos técnicos dedicados a la infraestructura físico-educativa, entre los Ministerios del ramo de la región. Actualmente no existen instancias sistemáticas de análisis, formación y capacitación de personal técnico de esas divisiones, lo que produce una débil cooperación en ese ámbito. Incluso, el tema no se abordaba desde la desaparición del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y el

Seminario internacional recoge ideas sobre el tema de la nueva construcción escolar.

Caribe, CONESCAL, en 1985.

Los especialistas coincidieron en que los cambios experimentados en América Latina han delineado nuevos marcos para la acción educativa. Reconocen que las estrategias tradicionales agotaron sus posibilidades de armonizar cantidad con calidad, y ello conduce a una nueva etapa de desarrollo educativo que debe responder a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política.

Estuvieron de acuerdo que lo an-

Dieciséis países de la región discutieron demandas para la nueva escuela.

terior supone redefinir el papel del Estado en educación, y avanzar en la descentralización de su administración, en el aumento de la autonomía profesional de los docentes y de las escuelas.

También en la nueva etapa deben redefinirse las prácticas pedagógicas impulsando medidas, como más tiempo para el aprendizaje, profesionalización de los educadores y de la acción de la escuela, prioridad a la educación inicial y a la calidad de los aprendizajes en el primer nivel de básica, especialmente en zonas pobres.

Un avance en dichas metas es la configuración de las características arquitectónicas del espacio educativo, un factor de motivación positiva o negativa entre maestros y estudiantes.

Los expositores convinieron que los espacios educativos se hacen insuficientes para absorber la potencial ampliación de las jornadas escolares y requieren de grandes transformaciones que permitan responder a las nuevas metodologías pedagógicas.

INVENTAR UN NUEVO ESPACIO

El aula tradicional diseñada para un proceso frontal y discursivo, se vuelve obsoleta y surge la necesidad de inventar un nuevo espacio educativo.

Las nuevas salas de clases deben dar lugar a la ubicación armoniosa de los libros, el equipo de audio, el video, y el computador, y que den la posibilidad de ordenarse de distinta manera de acuerdo a las actividades. Opinaron que la sala de clases no puede ser el único espacio educativo de la escuela, deben haber, además, lugares de trabajo personal.

En este esquema participa también la comunidad, definiendo sus necesidades, fijando prioridades de asignación y en el proceso de supervisión de las obras.

De lo anterior se deduce que la construcción escolar actual ha de ser flexible y ajustarse a normas y criterios generales, que permitan a los usuarios aportar sus ideas y percepciones acerca de lo que debe ser y tener el espacio educativo.

La construcción escolar se ha convertido en la mayoría de los países en una actividad interministerial e interdisciplinaria, lo que lleva a la necesidad de revisar y actualizar los indicadores, estándares, fuentes de inversión y financiamiento para adecuar los objetivos de calidad con la diversidad arquitectónica y las alternativas financieras.

En la ocasión, los participantes reconocieron su preocupación por el deterioro del parque escolar y sus deficientes condiciones de mantenimiento, lo cual exige una revisión de las normativas vigentes y la adopción de medidas que aseguren el mantenimiento, ya que de persistir esa situación la reparación de gran parte de los edificios escolares puede tornarse no rentable.

Los asistentes manifestaron su felicitaciones al Ministerio de Educación de Chile y a UNESCO/OREALC, por la iniciativa de llamar a la reflexión sobre el tema, lo que permitió evaluar y comparar los cambios ocurridos en

los últimos diez años en la concepción de los espacios educativos.

Entre las recomendaciones y sugerencias, aprobaron la iniciativa del Proyecto de OREALC/UNESCO "Fortalecimiento institucional de las unidades infraestructura educativa de los Ministerios de Educación de América Latina", lo que valoraron como una acción eficaz y significativa.

Reconociendo la unidad y diversidad de los problemas de infraestructura, recomendaron la creación y mantención de sistemas informativos que permitan dimensionar la capacidad instalada del servicio educativo, sus déficit y a base de ellos proyectar el sistema en programas de inversión a corto, mediano y largo plazo.

EN CHILE

La presentación de nuestro país, expuesta por la arquitecta Jadille Baza, mostró los antecedentes generales y entregó el diagnóstico general. Destacó que la preocupación por aumentar cobertura por sobre calidad, los vacíos normativos, la falta de mantenimiento, entre otros factores, influyeron en el deterioro físico y obsolescencia que se observa en gran parte de la capacidad instalada del servicio educacional.

En el caso de la educación media, la mayor demanda fue absorbida con el uso en doble jornada de los locales existentes. En general, especificó que la demanda fue mal atendida considerando la disminución de los recintos docentes específicos, como laboratorios, talleres y bibliotecas, parte de los cuales pasaron a funcionar como salas de clases.

El uso de los locales escolares en dos y tres jornadas unido a la falta de un sistema de mantenimiento, contribuyó al heredado "déficit por mala atención", y que se explica por el deterioro de la infraestructura física y su equipamiento, falta de disponibilidad de recintos docentes y de apoyo, mobiliario y equipo anticuados y falta de establecimientos educacionales en sectores de expansión urbana.

En este momento, la política de infraestructura se insertó en los tres grandes principios de la política educacional del gobierno: calidad, equidad y participación. La tarea es lograr una infraestructura de calidad desde el punto de vista arquitectónico y constructivo, pertinente y facilitadora

del desarrollo del proyecto educativo.

En cuanto al financiamiento, a partir de 1990 se iniciaron los programas ministeriales como el P 900, el programa de habilitación de los liceos científico-humanistas en técnico-profesionales, el programa MECE y el de modernización de la enseñanza media. Este año se creó, asimismo, el Fondo de Infraestructura Educacional. Sumados todos los recursos, sepondría de M\$ 11.000.000 para 1995.

Quedan pendientes la revisión y actualización de estándares y normas de planta fija y mobiliario escolar, una mayor focalización de los recursos fiscales a las escuelas de sectores de pobreza y vulnerabilidad, mejorar los mecanismos de evaluación de proyectos y lograr una mayor autonomía de las unidades educativas.



MÁS DE CINCO MIL MILLONES DONARON A EDUCACIÓN SUPERIOR

Contribución del sector privado es la más alta desde que se creó el sistema.

Cuarenta y cuatro universidades públicas y privadas, y 15 institutos profesionales recibieron cinco mil 180 millones de pesos en donaciones en 1993, la cifra más alta desde que se aplica la ley 18.681, cuyo propósito es estimular una mayor contribución del sector privado al financiamiento de la educación superior.

Según explicó el jefe de la División respectiva, Raúl Allard, el crecimiento del sistema en términos reales ha sido del 131,13% en el período 1988-1993 pasando de dos mil 241 a cinco mil 180 millones aportados en ese período.

Los artículos 69 y 70 de la referida ley posibilitan que los donantes que

declaren sus rentas efectivas, determinadas mediante contabilidad completa, y tributen conforme a las normas del impuesto de primera categoría o global complementario obtengan dicho beneficio tributario cuando entreguen fondos a universidades o institutos profesionales, estatales o privados, reconocidos por el Estado.

El límite del crédito por donaciones es equivalente a 14 mil unidades tributarias mensuales como máximo.

Los mayores aportes se destinaron a la Universidad Católica de Chile con mil 800 millones y a la Universidad de Chile con 959 millones. También recibieron donaciones importantes las universidades de Concepción, Austral de Chile, Católica de Valparaíso, de Santiago de Chile, Técnica Federico Santa María, de la Frontera y del Bío Bío.

Entre las privadas la donación más alta la recibió la Universidad de Los

Andes con 346 millones. Le siguen las Universidades del Desarrollo, Adolfo Ibañez, Educare y Mayor.

Al Instituto Profesional INACAP aportaron 157 millones seguido del DUOC, IPEVE, EPSON y Acuario Data.

Tales recursos fueron invertidos en su mayoría en equipamiento (51,65%), a proyectos de investigación (14,91%), y el resto a perfeccionamiento académico (12,65%), adquisición de inmueble (11,26%) y a readecuación de infraestructura (9,52%).



10

Revista de Educación
Nº 223

Los recursos aportados por el sector privado a las universidades se destinó principalmente a equipamiento, dijo el jefe de la División de Educación Superior, Raúl Allard.



EN U. DE CHILE: ENCUENTRO SOBRE CURRÍCULO

Históricamente al maestro se le ha formado para enseñar de acuerdo al currículo formulado en la capital. Desde hace pocos años la LOCE, aún con las críticas que levanta, al presentar contenidos mínimos, dejó en manos de los profesores la enseñanza y los proyectos formadores los cuales deberán emerger de la realidad local.

Los contenidos generales fundamentales y aquellos locales forman una dualidad no contradictoria. En ese caso, existe una primera demanda que obligará a los profesores a realizar investigaciones en los centros educacionales. Dicha situación requiere del compromiso de los maestros y conlleva una preparación.

Así lo destacó el decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, el antropólogo Mario Orellana, al intervenir en la apertura de la Primera Jornada de Currículo y Comunidad Educativa.

A su juicio, en el proceso mencionado la educación requiere de disciplinas integradoras. Desde esa perspectiva, señaló que la Antropología como disciplina del hombre, y la Filosofía, entregan el marco científico integrador a los maestros. "Las universidades están obligadas a actua-

Decano Mario Orellana enfatizó necesidad de incorporar disciplinas integradoras a la educación.

lizar sus ofertas de formación. Ese es uno de los propósitos del Departamento de Educación de la Universidad de Chile que pone énfasis en su carácter transdisciplinario," observó.

Orellana expresó que la Facultad de Ciencias Sociales de esa casa de estudios, toma en cuenta el alto grado de especialización que estamos viviendo y el avance cultural con normas y valores universales que no son únicos. Dio como ejemplo las luchas entre heterogeneidad e identidad que se nota en las nacionalidades como es el caso de España y Yugoslavia.

Precisó la urgencia de construir nuevos conceptos basados en los antiguos, ya que los marcos teóricos antiguos no han muerto. Asimismo, resaltó el papel de la comunicación la cual se hace a partir del conocimiento. "La comunicación, subrayó, está al servicio del conocimiento, la creatividad y la innovación, sus ejes fun-

damentales".

Posteriormente, la directora de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales, profesora Julia Romeo, se refirió al currículo y sus fuentes de opciones de proyectos humanos.

La jornada se extendió por tres días y contó con la participación del profesor e investigador español José Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia, quien ha centrado su labor profesional en los problemas relativos al currículo, dirección de equipos pedagógicos e investigación educativa.

Su aporte fundamental se observa en el diagnóstico de la acción educativa de la escuela, en la situación profesional de los profesores en servicio y en las innovaciones del sistema escolar. Gimeno concibe la educación como un proyecto cultural definido, más allá de modas de una época.

La comunicación está al servicio del conocimiento, resaltó el decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Mario Orellana. En el podio, las profesoras Dina Alarcón y Julia Romeo, del Departamento de Educación de la U. de Chile.



COLEGIO DE ÑUÑO A EN CONGRESO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA

Representando a Chile, el Colegio "República de Costa Rica" de la comuna de Ñuñoa, estuvo presente en el II Encuentro Iberoamericano de Informática Educativa que se realizó en Lisboa, Portugal, a fines de octubre pasado.

En la oportunidad, la

profesora Gladys Bravo presentó el proyecto "Las plantas verdes a través de Logo", trabajo realizado por alumnos del sexto año B.

La participación del colegio en dicho encuentro contó con el patrocinio del Colegio de profesores, IBM y la Fundación Quimanche.

□



La profesora Gladys Bravo en Portugal, junto a las fotos de los estudiantes gestores del proyecto.

LA CALCULADORA EN EL AULA

El Ministerio de Educación integró la calculadora como un medio educativo, tras conocer las investigaciones que la califican como un estímulo para el aprendizaje de las matemáticas.

Recientemente en una ceremonia oficial el ministro Sergio Molina dio el vamos a esta iniciativa que se materializó a través del Programa MECE Básica. Así se abre el camino para la introducción de otras innovaciones que permitan a los estudiantes de establecimientos subvencionados o municipalizados acceder a elementos técnicos modernos que contribuyan a mejorar los aprendizajes.

El II Estudio Internacional sobre la enseñanza de la Matemática realizó investigaciones en 16 países en 1980 y concluyó que el uso de la calculadora no perjudica la adquisición de las habilidades de cálculo sino que contribuye a mejorarlas y favorecer el aprendizaje de nuevas ideas matemáticas. Asimismo, el Consejo Nacional de Profesores de Matemática de Estados Unidos recomendó enseñar a los alumnos cómo y cuándo usar calculadora.

Con tales antecedentes el Minis-



El uso de la calculadora favorece el aprendizaje de nuevas ideas matemáticas.

terio adquirió por licitación 125 mil calculadoras simples, las que están siendo distribuidas a través de los Departamentos Provinciales del país a las escuelas cuyos equipos docentes lo han solicitado, luego de un proceso previo de información. Junto con dichos elementos las escuelas reciben el manual "Aprendiendo matemática con calculadora" y el apoyo técnico necesario para la adecuada incorporación de esta innovación pedagógica. □

MODERNOS TEXTOS PARA NIVEL BÁSICO LANZÓ EDITORIAL

Basados en las modernas metodologías que destacan el papel participativo del escolar, los especialistas de la Editorial Universitaria crearon una novedosa línea de textos de estudio dedicados a la educación básica.

Los libros desarrollan al mismo tiempo valores y actitudes positivas, tales como la importancia de la familia, educación para la paz, la conciencia ecológica, el respeto a la equidad de los sexos, la solidaridad y el trabajo grupal.

Con la nueva metodología el profesor se transforma en un guía que motiva a sus alumnos y los hace pensar, desarrollando distintas actividades que hacen más atractivo el aprender. Los alumnos, por su parte, aportan experiencias previas acerca de los distintos contenidos.

En este momento hay textos de Castellano, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. La idea es que cada año se complete la línea con libros de los diferentes niveles, hasta llegar a 8º básico. □

LA ESCUELA NUEVA NECESITA DE LOS PADRES

·Entrevistas e investigaciones sobre el tema hacen notar la urgencia de replantear la relación familia-escuela.

*María Teresa Escoffier
María Nelda Prado*

LA FAMILIA:

UNA CONDICIÓN NECESARIA PARA EL ÉXITO ESCOLAR

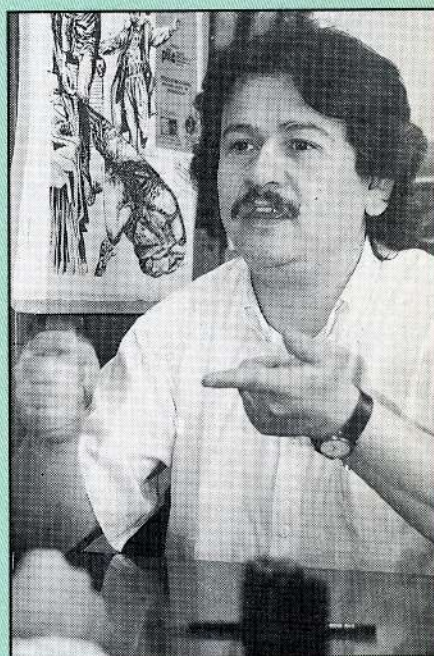
·La escuela y la familia deben trabajar juntas para lograr un mejor rendimiento del escolar.

·Experiencia del PIIE destaca labor de monitores comunitarios y genera desafíos.

La autoestima, el afecto y la preocupación por el universo personal son factores que inciden en el estudiante a la hora de revisar su rendimiento, especialmente en los niveles básicos de enseñanza. La familia y la escuela son las fuentes principales donde se pone a prueba su valor y allí los menores deben atreverse a pasar diversas pruebas.

Consciente de ello, un grupo del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, ha desarrollado durante 15 años el proyecto Taller de Aprendizaje, dirigido a los niños en situación de riesgo, con problemas de rendimiento y fracaso escolar.

El proyecto ha vivido distintas etapas. En este momento es uno de los componentes del Programa de las 900 Escuelas. "Básicamente, consiste en un trabajo con niños que están en situación de riesgo o fracaso escolar. Son niños con problemas de rendimiento, de adaptación, de tercero y cuarto básico del programa P900. En general, el proyecto se ha desarrollado en sectores de pobreza como una estrategia de apoyo. Quisimos enfrentar una de las expresiones de la pobreza que es el fracaso escolar y cómo ello va sellando el círculo de



El investigador Miguel Rozas explicó que el proyecto enfatizó las fortalezas de los sectores populares.

la pobreza. En eso consiste fundamentalmente el proyecto".

La descripción corresponde al investigador del PIIE, Miguel Rozas, quien agrega que en el marco de tal iniciativa se desarrolló una línea con la familia, porque ésta es una condición necesaria para el éxito escolar de los niños.

“Lo habitual es mirar el mundo de la pobreza solamente desde su cara fea o desde los rasgos negativos. Es fácil mirar la pobreza desde el prejuicio, entonces los pobres son flojos, son cochinos, son alcohólicos, son delincuentes, son poco interesados, tienen escasa capacidad creativa y no son muy emprendedores. Esa es una manera de mirar la pobreza. Nosotros entendemos que ese es un aspecto, pero sabemos que tiene otra: aquella de las potencialidades, de las fortalezas, de los valores propios de la cultura de la pobreza. Y que, finalmente, son los elementos que le han permitido sobrevivir y reproducirse a ese mundo”, expresa.

LAS FORTALEZAS

Ellos intentaron poner el énfasis en la cara de las fortalezas, de las potencialidades. Revela que mientras hay muchas en los sectores populares, desde iniciativas que van al campo de la economía informal o popular, hasta algunas en el campo de la educación.

“El mundo de la pobreza es muy heterogéneo, presenta mucha diversidad, y ello se relaciona con grupos fundamentalmente de origen campesino que llegaron a la ciudad por efecto de la emigración. Ahí se genera un microsistema que recoge rasgos de la cultura campesina, de las comunidades mapuches. Tenemos que hablar de un grupo social monolítico homogéneo y es muy importante a la hora de intervenir en la realidad porque allí no sirven las recetas”, puntualiza.

Una de las características de los sectores populares es la noción de comunidad, que no existe en otros sectores sociales, son más solidarios. Y no sólo eso, muestran también lealtad, capacidad creativa, de emprendimiento y capacidad de afecto.

“Creemos que dicha noción de comunidad, tan característica de los sectores populares, tiene que ver donde ocurre la vida: en los espacios públicos, la cancha de fútbol, en la cuadra. Por diversas razones, los



Los niños saben que en los Talleres de Aprendizaje se pueden reír.

espacios privados en las casas no cuentan con las condiciones, y el encuentro de la gente es en la calle. Por ello, mucho de la vida pasa por el espacio público comunitario”, dice el investigador.

Luego enfatiza que una característica que reconocen y valoran es que se trata de una cultura no necesariamente mejor o peor que la cultura oficial, dominante o universal. Es diferente.

MONITORES COMUNITARIOS

El proyecto como tal nació en el marco de la educación no formal. Los talleres los imparten jóvenes de la misma comunidad capacitados como monitores. Los grupos son de 15 a 20 niños y los monitores son una pareja que sirven de modelo. A veces son profesores recién egresados también de la propia comunidad.

Trabajan con los niños durante cuatro meses y desarrollan cuatro unidades: la primera, centrada en la constitución del grupo para generar un clima de trabajo; luego, aborda el niño y la familia; en seguida, lo insertan en el barrio, la localidad. Finalmente, lo ubican en la región y en el país.

“Con estas actividades se refuerza la autoestima, que es uno de los problemas serios. Específicamente muchos de los niños que participan en los Talleres, por estar con problemas de rendimiento o de adaptación al grupo, están en la frontera entre la deserción o la permanencia en el sistema y muchas veces la familia está también muy dañada”, expresa Miguel Rozas.

Otro objetivo está ligado al desarrollo de habilidades que les permitan a los niños adquirir las destrezas básicas: lectura, escritura, cálculo. Acuden a la escuela en un horario alterno y son seleccionados por el profesor.

El tercer objetivo tiende a recuperar la motivación de esos niños por el aprendizaje. “La idea es que los aprendizajes sean significativos, que tengan sentido para ellos. Muchas veces se condena al niño porque trabaja y se condena a la familia. Pensamos que sería preferible que el niño viviera su infancia en plenitud, pero la realidad es otra y debe aprovecharse”. De ese modo se puede reforzar la matemática y la lectura.

“La comunidad y la familia constituyen un recurso de apoyo. Es difí-

cil incorporar la cotidianeidad del niño al proceso de aprendizaje si no se integra ese elemento. Nuestra concepción pedagógica es que la participación de la familia es fundamentalmente un recurso que puede aportar experiencias, saberes específicos, que entrega su visión, su comprensión sobre los cambios que los niños van experimentando, que a veces son muy pequeños”, explica.

TALLERES A LA ESCUELA

En 1990, los TAP desarrollados en la comunidad pasan a las escuelas con el P900. Se producen cambios en las reglas del juego y ello no es fácil, porque agentes comunitarios ajenos a la escuela intervienen en ella.

“Uno percibe que hay un discurso que valora la participación de la familia y la comunidad, pero en la práctica es difícil por distintas razones que están arraigadas en la cultura escolar, y que se relacionan con la posesión del saber. Aparece entonces una primera resistencia que tiene que ver con que agentes comunitarios o personas ajenas intervienen en la escuela en un área reservada para los profesores. Pasa lo mismo con la familia. Existe una visión de que la familia más bien colabora con la tarea educativa, pero no es partícipe y eso es una diferencia”.

Añade que hablar de participación involucra la construcción de un proyecto juntos, los problemas de los niños serán aquellos que observa la escuela y los que ven los padres. La idea del proyecto es establecer alianzas entre estos dos actores: escuela y familia. Declara que lo que se observa hoy es una suerte de competencia donde no hay ganadores, sólo perdedores.

“Uno se encuentra en los sectores populares que la familia valora mucho la escuela. Y eso es contrario a la idea que se maneja en la unidad educativa. Hoy la educación no es un instrumento de movilidad social como lo fue en épocas anteriores, pero sigue teniendo una valoración muy importante”.

NO REEMPLAZA A LA ESCUELA

El proyecto originalmente se realizó con las madres como monitoras para

investigar las causas de la deserción y la repitencia. Descubrieron que una de las variables que influía de manera decisiva era la situación familiar. Las madres se incorporaron a los talleres, incluso algunas analfabetas, asistían en una jornada alterna y realizaban talleres de recreación y apoyo escolar a los niños.

“La comunidad se hizo cargo de esta tarea de apoyo, que no reemplaza la escuela, la complementa. Con este proyecto hemos ido validando un modelo pedagógico que introduce estas dimensiones. Hay un trabajo de Liliana Vaccaro, una de las grandes impulsoras de esta idea, fundadora de este proyecto que se llama Pedagogía Social, que es un modelo que inserta la vida cotidiana al currículo”, expresa el investigador.

Miguel Rozas piensa que en este esquema el profesor es un mediador que cumple varios roles, reafirma determinados aprendizajes en el niño y genera las condiciones para que éste se produzca. Añade que la familia también es mediadora, los distintos miembros de la familia participan en el proceso cuando ayudan a los pequeños con sus tareas.

La evaluación los deja muy satisfechos, los resultados del SIMCE mostraron un incremento importante en términos de logros. Y aun cuando no llegan al promedio de las escuelas gratuitas del país, la distancia ha disminuido notablemente.

¿Y qué dicen los niños? Con espontaneidad ellos se ven felices; distinguen los roles del profesor y del monitor y entienden que en la sala de clases la disciplina sea más rígida.

Los monitores, muy comprometidos, se muestran críticos con su trabajo y se angustian cuando un niño no aprende a leer.

Como dato curioso, revela que los supervisores del Ministerio de Educación descubrieron que en muchas escuelas del Programa los profesores no utilizaban los materiales entregados, por distintas razones, y los monitores, capacitados en el tema, se han hecho cargo de ese material didáctico.

Las tareas emprendidas hace 15 años todavía enfrenta desafíos; uno de ellos es incrementar y reforzar la línea de trabajo con la comunidad y la familia. Una de las actividades propuestas es la visita de los monitores al hogar, para comunicar los logros del niño, las buenas noticias, no insistir en reclamos, ya que la familia conoce bien las dificultades.

Dicha visita le permite conocer el medio ambiente donde se desenvuelve el menor y readecuar estrategias. Allí puede constatar de qué manera la familia colabora o participa.

Y destaca la importancia de visitar la casa cuando el niño se ausenta del Taller. Según la experiencia, el escolar se acostumbra fácilmente a ese trabajo y le gusta asistir. Quizás está trabajando, o carece de zapatos.



En el patio de una escuela vieja, rodeados de una exuberante vegetación, veinte niños se ufanan escribiendo en una hoja de papel. Sus caras pensativas mientras muerden el lápiz reflejan gran concentración.

Se trata de uno de los Talleres de Aprendizaje- en el lugar funcionan dos: "Los Cariñositos" y "Carrusel de Amor"- que reúne a veinte niños, entre 8 y 14 años, todos de educación básica.

Dicho taller funciona en el antiguo local de la escuela F 816 en Bajos de Matte, en Buin. Al momento de la visita de la Revista, preparaban un cuestionario para el alcalde de esa comuna a quien visitarían el día siguiente.

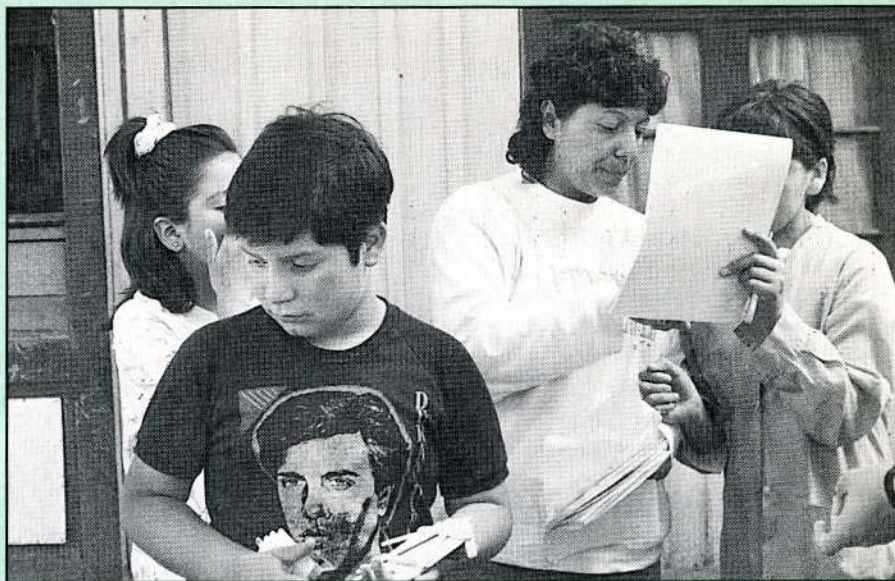
Una rápida mirada a las consultas refleja sus inquietudes: ¿A Ud. le gusta ser alcalde? ¿Tiene Ud. mal genio? ¿Qué ha hecho Ud. por los niños? ¿Está contento con su trabajo? ¿Hasta qué hora se queda trabajando? ¿Conoce Ud. al Presidente? ¿Su esposa ha venido a su trabajo?...

Los niños, tímidos al principio, olvidan sus recelos y pronto se dedican a confeccionar los regalos que llevarán a dicha autoridad. Piden los palos de helados, la cola fría y rápidamente dan forma a sus trabajos.

Los monitores, Ernestina y Carlos, se ven asediados y sortean con pericia las dificultades. Ella es dueña de casa, apoderada, y en las tardes se da maña para trabajar en otras cosas. Pero explica que está muy bien organizada y cuenta con el apoyo de sus hijos.

Mientras recoge las hojas con las preguntas de los niños, cuenta con orgullo que no es la primera visita que realiza el taller, han ido a los canales de Televisión y a Investigaciones. Gestiona una próxima visita al Palacio de La Moneda y atribulada comenta la escasa posibilidad que se concrete este año, aunque ella ha recurrido a todos sus contactos.

Tiene años de experiencia como monitora y expresa que pidió trabajar en esta oportunidad con un varón para que los chicos tuvieran un modelo. Los roles son respetados, por ello, se cambió el fútbol por el hándbol,



La tía Ernestina recoge las preguntas que formularán los niños al alcalde de Buin.

dando oportunidad participativa a las niñas.

Para el monitor, el tío Carlos como lo llaman los niños, ésta es su primera experiencia en talleres, pero conoce el medio pues trabaja con niños en otro colegio, y le gusta. Conoce de música y de ese modo se ha ganado rápidamente su espacio.

Confiesa que sueña estudiar Pedagogía y si pudiera se dedicaría a la educación diferencial. Nos lleva a conocer los trabajos realizados por el taller.

En una especie de galpón se exponen los trabajos de los niños, aparece un dibujo de ellos, con los trajes que les gustaría lucir. Al lado, unos tarjetones emulan a los carnés de identidad, cada uno con el recorte de la foto sacada de revistas.

Llama la atención una hoja denominada "Mi compromiso" donde ellos reconocen algún defecto y se comprometen a superarlo: "me comprometo a escuchar...", "me comprometo a hablar", se lee en algunos.

En lugar destacado aparecen las reglas del taller que las proponen los mismos integrantes llamando a no mentir, no decir groserías; por ejemplo.

El árbol genealógico los muestra en su singularidad. Unos grandes y desparramados, otros grises

con ramas secas, otros pequeños, arrinconados en el ángulo del papel.

Allí estamparon sus nombres y los de sus familiares, se ven grupos interminables. En uno, ocupando un lugar destacado aparecían los nombres del perro y el gato.



“LA PUERTA DE LA ESCUELA DEBE SER BIEN SEGURA”

“**L**os padres prefieren una escuela que cuente con grandes espacios y una puerta bien segura que evite la salida de los alumnos en el horario escolar”, señala al inicio el capítulo titulado “Escuela ideal desde la perspectiva de los padres”, perteneciente a un estudio sobre las relaciones escuela - comunidad, realizado por la socióloga Hilda Hernández, y que contó con la coordinación de los educadores María Eugenia Nordenflycht, Enrique Sirera, Myriam Paredes y la psicóloga Lidia Salinas del CPEIP.

La tarea la asumieron en el marco del perfeccionamiento de agentes educativos para el mejoramiento de la calidad de la educación y estuvo centrada en las comunas de Peñalolén y La Reina. Participaron nueve establecimientos educacionales urbano - marginales, donde asisten niños de familias de estrato socioeconómico bajo.

Cuando se les consultó a los apoderados por la infraestructura de los planteles, éstos se mostraron conformes, aunque en dos casos las salas de clases eran pequeñas y algo oscuras. Y en cuanto a equipamiento ellos manifestaron que desearían que todas las escuelas contaran con los textos de estudio y de consulta que requieren los niños y con un espacio para que hicieran las tareas y estudiaran. Podría ser la misma sala de clases, pero dotada con los útiles y materiales necesarios y, en lo posible, que estuviera presente un adulto capaz de formar hábitos de estudio y responder las preguntas de los alumnos.

Los encuestadores concluyen que ese planteamiento está basado en la dificultad que enfrenta la mayor parte de los padres cuando auténticamente pretende cooperar con la educación de sus hijos, pero se sabe incapacitado para ello. Las reacciones pueden variar desde la verdadera explicación, que los avergüenza, hasta la reacción violenta con los niños. Un



recurso bastante usado es el de repetirle a los chicos que no les ayudan porque les “harían un daño”. Tratar este tema es hacer aflorar resentimientos, ya que muchas veces una consulta escolar deriva en un conflicto que involucra a toda la familia.

Pudo observarse que los mismos adultos que insisten al niño que debe hacer sus tareas, los interrumpen con frecuencia y no evitan las distracciones provocadas por otras personas. Por ejemplo, si un estudiante pide que salga de su pieza a un niño pequeño que no lo deja concentrarse, es acusado de egoísta, mal genio, mal hermano, etc. Los alumnos exponen esas dificultades que tiene el hogar para estudiar.

Las madres que trabajan también reclamaron lo suyo. Para ellas la jornada escolar ideal debería durar todo el día, aunque sólo hubiese clases medio día. Esto les solucionaría varios problemas domésticos y permitiría mejorar la enseñanza de los menores. Muchos niños pasan solos la mayor parte del día, sin hacer un uso provechoso de su tiempo, porque no hay quién oriente sus actividades, salvo los encargos relativos a labores domésticas. En el caso de los más pequeños suele ser peor,

Los padres quisieran que la escuela entregara pautas correctas de comportamiento social.

porque algunos padres los dejan encerrados para evitar que salgan a la calle, lo que implica graves riesgos en la integridad física y psicológica de los chicos.

CORRECTO COMPORTAMIENTO SOCIAL

En cuanto a lo que idealmente los padres esperan de los contenidos educativos, hubo bastante coincidencia entre los distintos grupos consultados.

Por un lado desearían que la escuela entregara pautas correctas de comportamiento social, pautas que respondieran a las preguntas que las personas se hacen cuando enfrentan un medio distinto. Respuestas que abarquen una serie de situaciones como: el trato a los adultos, el comportamiento en la mesa, el cómo hacer una consulta, el solicitar un favor, etc.

Otra línea básica de contenidos, sería la preparación para la vida del hogar, en un doble aspecto: forma correcta de hacer las tareas domésticas y, responsabilidades de la vida familiar, esto último destinado a evitar el embarazo precoz y los matrimonios entre personas muy jóvenes.

Una tercera expectativa tiene que ver con los conocimientos intelectuales, determinados por los educadores, aunque considerando la necesidad de resolver problemas prácticos y que den pie al desarrollo de habilidades que permitan acceder al mundo laboral. Acerca de este punto, los padres indican que no se sienten capacitados para hacer proposiciones, únicamente pidieron estrategias para el fomento de la lectura en los niños.

Resultaría conveniente entonces, que los ejemplos y ejercicios utilizados en clases hicieran referencia a la

realidad comunitaria y a la solución de algunas dificultades básicas. Es decir, en matemática hacer analogías con el cálculo diario en movilización colectiva de quienes viajan a su trabajo, el valor de un objeto artesanal, la cantidad de tiempo ocupado en trasladarse de un lugar a otro, etc.

CUALIDADES DE LOS PROFESORES

Con mucha intuición los padres reconocieron en los directivos de los establecimientos, a los orientadores pedagógicos y a quienes darán el trato que en definitiva tendrán sus hijos. Les interesa conocer personalmente al director o directora de la escuela, apenas se inicia el año escolar. De los directivos y de los profesores que atienden a sus hijos, esperarían, en primer lugar, un trato deferente que se expresara en una sonrisa que facilitara el diálogo.

También manifestaron no ser partidarios de cambios frecuentes de profesores, porque los niños se encariñan con ellos y sufren cuando dejan de verlos, además se desorientan cada vez que se produce una alteración en la modalidad de enseñanza.

En resumen, las cualidades más admiradas en los profesores de las escuelas observadas, son: trato deferente con los alumnos y los apoderados. Comprensión frente a la carencia de útiles escolares y vestuario. Los padres declararon que preferirían que los útiles permanecieran en la escuela y que algunos elementos, como: tijeras, diccionario o atlas, fueran de propiedad común del curso para economizar en los hogares.

Quisieran delicadeza en el trato relativo a problemas al interior del hogar, en especial al dinero, higiene y alcoholismo de los padres. Que les dieran explicaciones claras sobre lo que se espera de ellos, argumentando "somos lentos, tenemos mala memoria, deben repetirnos las cosas".

Pidieron respeto a sus limitaciones educacionales. Hay profesores que en lugar de tareas, integran cuestionarios de estudio a los niños, de tal manera que los padres pueden participar en el repaso de materias, ya que los contenidos están en los cuadernos. Quienes han tenido esa experiencia se sienten bien ante los hijos.

Desearían que las sanciones fueran aplicadas con más criterio. El ideal, que se aplica en algunas escuelas,



es que el profesor le explique con toda claridad al alumno por qué su conducta estuvo equivocada, evitando así el castigo. Para los padres resulta muy incómodo que se les mande a llamar porque su pupilo cometió una infracción; muchos no pueden asistir por razones de trabajo. De no ser así, opinaron que también deberían ser llamados cuando los niños se portan bien. Aquí pidieron confianza en los alumnos. Las anotaciones positivas deberían conservarse hasta en los cursos superiores y no poner en duda los buenos trabajos de los chicos en el sentido de haber recibido ayuda de algún adulto. Eso resulta ofensivo para los padres e injusto para los alumnos que no encuentran reconocimiento a su esfuerzo.

Por último, pidieron discreción a la hora de presentar los problemas de sus hijos, hablar en privado e indicar formas de solucionarlos, sin dejarlos en vergüenza delante de la gente. Y paciencia, que se vean cansados, pero no molestos. Del docente se espera esa actitud, "porque tiene educación".

Les gustaría escuelas que destacaran las conductas positivas siempre, mediante diplomas u otro incentivo parecido. Que trataran igual a todos los alumnos, debido a que constantemente sienten la inseguridad de que sus hijos sean rechazados, sólo porque son pobres y la familia no puede colaborar con lo exigido por la escuela.

Entre las condiciones que no dependen exclusivamente de los profesores y les hacen aumentar el prestigio, puede señalarse: que vivan en la comuna, que se retiren habitualmente de la escuela después de los alumnos y que no critiquen a sus

Ellos no quieren cambios frecuentes de profesores, porque sus niños se encariñan y sufren.

colegas delante de los niños. A los profesores se les aceptan las mismas conductas que son admitidas en la comunidad; sin embargo, no deben cometerlas delante de los alumnos ni menos con ellos, o sea, si beben, que sea en sus casas, jamás en la calle; si les gustan las muchachas jóvenes o son casados/das, que no tengan relaciones afectivas con alumnas/os; si dicen groserías, eviten hacerlo en presencia de los estudiantes.

Los apoderados señalaron que la mayoría de los profesores, en especial las mujeres, presentaban un comportamiento modelo. Pero si en una escuela uno de ellos hacía algo censurable, consideraban que todo el personal directivo y docente era responsable, por aceptar esa conducta.

En caso de que la opinión sea absolutamente favorable a la escuela, también hicieron alusión a la totalidad del equipo docente: "La escuela es buena porque los profesores son muy unidos y el director o directora es muy responsable".



El cansancio arrastrado desde la oficina luego de un agitado día laboral, o la rutina envolvente de la casa, son barreras que impiden el fluir en la comunicación de la familia. Y los más pequeños reciben el impacto. La televisión, la lectura y el teléfono ahogan cualquier intento. Son los rivales que los chicos deben vencer para atraer al adulto.

Ellos, deseosos, quieren obtener la atención de sus padres, recibir una sonrisa, intentar una travesura, comenzar un juego. Están pendientes de la respuesta que en muchas ocasiones no aparece. Los especialistas saben que entre los 0 y 6 años es la edad en que se afirma la personalidad del niño y marca su vida. Por eso es importante la atención, el cariño, un intercambio positivo y dinámico.

Tales razones motivaron al Ministerio de Educación a realizar una campaña comunicacional destinada a sensibilizar a los padres.

“La campaña es como un recordatorio a los padres, un despertar de conciencias, en momentos en que sobrecogen los casos de maltrato y violencia intrafamiliar,” señala Emilia Merino, educadora de párvulos y coordinadora de la campaña desarrollada por el Programa MECE del Ministerio de Educación, junto a UNICEF, JUNJI e INTEGRA.

Muchos papás afirman saber lo que tienen que hacer pero, a veces, separan las demostraciones de cariño, la disciplina y la educación, expresa. Lo que se busca con la campaña es modelar las conductas de los padres.

MÁS CARIÑO PARA LOS NIÑOS...

La propuesta se basa en un petitorio con cuatro ideas fuerza: ¡Acompáñame! es un llamado para estimular la seguridad afectiva del niño, ¡Mírame! busca elevar la autoestima, ¡Conversame! estimula el desarrollo del lenguaje, y ¡Enseñame! refuerza una actitud positiva frente al aprendizaje.

La televisión dio la partida a esta campaña a la que se unieron este mes las radioemisoras y el apoyo gráfico de cuatro afiches que lucirán 26 es-



Emilia Merino: la adaptación al medio se configura entre los 0 y 6 años, y los niños necesitan refuerzo de sus padres.

taciones del Metro, en los alrededores de la ciudad, los Jardines de la JUNJI y en los Centros de atención primaria de salud.

Emilia Merino cuenta que dicho spot se diseñó pensando en un estrato medio medio-bajo. Las imágenes muestran familias comunes y corrientes que reflejan cierto estándar de vida y aunque este elemento ha sido criticado, los expertos argumentaron que de ese modo se facilitaba la identificación.

Por otra parte, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones que atienden a la infancia de nuestro país, aún existe una muy baja cobertura de los programas de educación preescolar en Chile. Y no hay programas destinados a apoyar a los padres en la estimulación de sus hijos.

Aprovechando la llegada de los medios masivos como la televisión y la radio a los hogares, se puede in-

fluir en el ambiente familiar donde el niño se desarrolla.

La campaña, única en su género en América Latina se prolongará durante cuatro meses a nivel nacional.



LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Prof. Miguel Rozas Reyes
PIIE

Este trabajo fue preparado para el Seminario "Familia, mujer y pobreza: reflexión y práctica del trabajo comunitario", organizado por el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, CEANIM. Santiago, 14 y 15 de noviembre, 1994.

Talleres de aprendizaje es un proyecto que se propone dar una respuesta al problema del fracaso escolar de niños-as de sectores populares.

PRESENTACIÓN

Esta presentación es fruto de más de 15 años de trabajo de un grupo de profesionales y educadores populares a lo largo y ancho del país, que bajo la conducción de la doctora Liliana Vaccaro, del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, han dado vida a uno de los proyectos de educación popular de más larga trayectoria en Chile: los talleres de aprendizaje.

Talleres de aprendizaje es un proyecto del PIIE que se propone dar una respuesta, entre muchas otras, al problema del fracaso escolar de niños y niñas de sectores populares, mediante una estrategia de participación y formación de los propios recursos humanos de la comunidad. Se trata de ofrecerles el apoyo afectivo y peda-

gógico que requieren para lograr mayores éxitos en su vida escolar. En este sentido, el proyecto colabora al desarrollo de las capacidades endógenas de los sectores populares, contribuyendo con ello la solución de sus propios problemas educativos y sociales.

El proyecto se inició en el año 1978. Se desarrolló al margen del sistema educativo, con un pequeño grupo de monitores y niños de la población Los Nogales de Santiago. Desde 1990 se están realizando como parte del Programa de las 900 Escuelas del Ministerio de Educación, en más de 1.000 establecimientos de educación básica a nivel nacional. Anualmente, participan en él más de 2.000 jóvenes como monitores comunitarios, los cuales atienden a más de 40.000 niños, de 3º y 4º año básico, de las escuelas más pobres de Chile.

En consecuencia, este trabajo y su aporte específico no es sino sólo un eslabón más en esta larga y exitosa trayectoria, que aspira ofrecer a niños y niñas de sectores populares una educación de calidad. A darles la oportunidad de aprender más y mejor y, de esta manera, integrarse con ventajas al mundo moderno y rompiendo el círculo de la pobreza que afecta la vida de sus familias y comunidades.

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE Y SU RELACIÓN CON LA FAMILIA

La educación chilena está enfrentada a una gran paradoja. Por una parte, se le asigna un valor estratégico en términos de generar un crecimiento económico sostenido y como vehículo para derrotar la pobreza y, por otra parte, se señalan y destacan sus insuficiencias, las mismas que le impiden afrontar con éxito estas dos tareas.



Durante las sesiones de trabajo, es preciso invitar a familiares de los niños para que asistan a las actividades del taller, a relatar sus experiencias, a transmitir sus saberes, etc.

Antecedentes de bajos rendimientos, altas tasas de repitencia y deserción, en desigualdad de resultados, dan cuenta de la baja calidad de la educación que se ofrece a los niños que asisten a la escuela primaria. Se hace necesario, entonces, un cambio significativo del sistema, junto con potenciar las iniciativas y esfuerzos de mejoramiento impulsados en los últimos cinco años.

Por otra parte, la evidencia de la investigación educacional sobre éxito escolar, calidad de la educación, mejoramiento de los aprendizajes, muestra que la participación de la familia, especialmente, en sectores populares, es uno de los factores fundamentales.

Tedesco (1983), Muñoz Izquierdo, Lavín (1988), McAllister Swap (1990), Alvarez, Iriarte (1991), Cardemil, Filp, Gálvez, Latorre (1992), en sus diferentes trabajos plantean, invariablemente, que este factor es



uno de los que más contribuye a que los niños y niñas tengan éxito en su vida escolar. Por el contrario, la ausencia de participación de la familia es un factor que bien puede llevar al fracaso.

Con todo, debemos señalar claramente que la participación de la familia en el proceso educativo, muchas veces, se reduce sólo a una forma. En efecto, la demanda de la escuela por participación de la familia se satisface con la contribución que ésta hace o no al mejoramiento de los aspectos materiales del establecimiento. No abundan experiencias en las que se supere este umbral y en las que se pase, decididamente, al plano educativo y pedagógico que, en definitiva, es lo que marca la diferencia.

Múltiples son las causas que han contribuido a que estos dos actores de la formación de los niños en sus primeros años de vida, se distancien y limiten su interacción al plano económico y material. Cuando la interacción se da en torno a la acción pedagógica, generalmente, se centra en los problemas y no en las fortalezas con que ambos actores pueden potenciar el aprendizaje y desarrollo de los niños.

El hermetismo que ha caracterizado a las instituciones escolares, el desencuentro de expectativas entre padres y docentes respecto a la educación de los hijos, la visión prejuiciada de la escuela en cuanto al valor que la familia de sectores populares le asigna a la educación, la situación de pobreza que viven miles de hogares, las condiciones de trabajo de los docentes que les impide dedicarse a esta labor, así como la falta de competencias para hacerlo, entre otros aspectos, dan cuenta de esta difícil relación.

RAZONES PARA PROPICIAR LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Diversos son los supuestos en los que se basa el reconocimiento de la familia popular como actor e interlocutor válido del proceso de aprendizaje de niños y niñas. En este apartado del trabajo se comparten y comentan algunos de estos supuestos.

El presupuesto básico de la acción de los talleres de aprendizaje con la familia es concebir su participación como una condición para que los niños tengan éxito escolar. Por eso, el propósito es que desde los talleres de aprendizaje se establezcan redes de ayuda que sostengan y apoyen a los niños. En este sentido, el medio natural, la vida cotidiana, el entorno, la comunidad, la cultura local, etc., ofrecen situaciones de aprendizaje y desarrollo que, al ser aprovechadas por la escuela, permiten aumentar significativamente las posibilidades de éxito de niños y niñas.

En esta perspectiva se constata que en los sectores pobres existen redes que se sustentan, histórica y culturalmente, en un saber popular compartido, en tradiciones étnicas y culturales, en rutinas presentes y no siempre registradas que, en definitiva, conforman el entorno comunitario. Esto que Lechner (1984) denomina el ámbito de lo normal y natural, es lo que constituye la vida cotidiana.

Cualquiera sea la forma en como se manifieste la familia, ella es una condición necesaria para la vida en sociedad. En este marco, la familia no responde a un único concepto o modelo de organización familiar. Se entiende que en la realidad coexis-

El trabajo del monitor es un apoyo efectivo y pedagógico a niños de sectores populares.

ten muchos tipos de familias. En este sentido, las categorías de familia nuclear y extendida no dan cuenta de la heterogeneidad de la familia chilena. Dentro de cada una de estas grandes distinciones se pueden encontrar muchos matices. Así, por ejemplo, en el Informe de la Comisión Nacional de la Familia (1994) se consignan siete tipos de familias diferentes, al utilizar como criterio de clasificación la composición familiar, y otros tres, al emplear como criterio la tipología de hogar. Corrobora esto un trabajo de Ochoa y Santibáñez (1985), en el que señalan la existencia de distintas formas familiares con fisonomía y prácticas particulares; por ejemplo: pirquineros, mapuches, campesinos.

Sin perjuicio de lo anterior, en este proyecto se define la familia como el núcleo inmediato donde vive el niño o la niña; es el espacio donde crece y se desarrolla. Este núcleo o espacio puede estar compuesto por los padres y los hijos, pero también por otras personas; por ejemplo: tíos, tías, abuelos, otros adultos, tutores (Vaccaro y otros, 1992).

En sectores pobres, la escuela no reconoce esta heterogeneidad ni le asigna valor al entorno inmediato en el que viven los niños. En este aspecto, no se consideran las diferentes maneras de vivir en familia. Más bien estas dimensiones son conceptuadas como factores negativos que impedirían a la escuela desempeñar eficientemente la función de unificación que se le ha confiado (Vaccaro, 1991).

Es relevante, entonces, que en diferentes trabajos de investigación y acción educativa se rescate, cada vez más, la importancia que tiene - en el proceso de socialización del niño, es decir en la interiorización de valores y normas sociales de comportamiento- la influencia del medio ambiente en el que la familia está inserta.

Para ello, es fundamental quebrar la imagen de la familia pobre marcada por los problemas sociales. Se trata de romper con aquella visión que de acuerdo a Dockendorff (1993) proviene del prejuicio.

Razeto (1994), declara que el

mundo de los pobres está constituido por grupos humanos que despliegan sus capacidades en múltiples acciones e iniciativas, como una forma de hacer frente a los problemas que los afectan.

La participación de la familia en los *talleres de aprendizaje* se concreta a través de una propuesta que incluye diversas acciones educativas, tanto en las sesiones de trabajo con los niños, como en la relación directa que se establece con el grupo familiar de cada niño que asiste. Las acciones principales que se llevan a cabo son las siguientes:

a) En la relación que se establece con los niños durante las sesiones de trabajo en los *talleres de aprendizaje* con el propósito de:

- conversar y realizar actividades acerca de la propia familia (como es mi familia, mi árbol genealógico, los oficios de mi familia, visita a la familia de un niño o niña del taller);
- invitar a familiares de los niños para que asistan a las actividades del taller a relatar sus experiencias, a transmitir sus saberes específicos, etc.;
- invitar a las familias para que com-

partan actividades recreativas o educativas propias de los *talleres de aprendizaje* (paseos, exploraciones, convivencias, fiestas, etc.).

b) En la relación directa con las familias de los niños se proponen visitas al hogar, encuentros con los padres, actividades educativas sobre temas específicos, etc. Mediante este tipo de actividades se espera:

- llevar buenas noticias de los niños a la casa. Normalmente, lo que los padres escuchan de los niños son reclamos o quejas. En los *talleres*, por el contrario, se pone énfasis en los avances, en los cambios, en los productos concretos del trabajo de los niños, en las metas que logran, por modestas que sean;
- conocer, comprender y considerar la realidad integral en la que viven los niños. Se trata no sólo de mirar y resaltar los problemas de la familia popular sino, sobre todo, sus fortalezas, sus valores y capacidades;
- lograr el compromiso de la familia en el mejoramiento de los aprendizajes escolares de los niños. Esto supone establecer una alianza con

la familia, una suerte de contrato para ayudar mejor a los niños (por ejemplo, se les pide ayuda para que apoyen al niño en el trabajo con los cuadernos del taller).

ALGUNOS RESULTADOS O CONCLUSIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

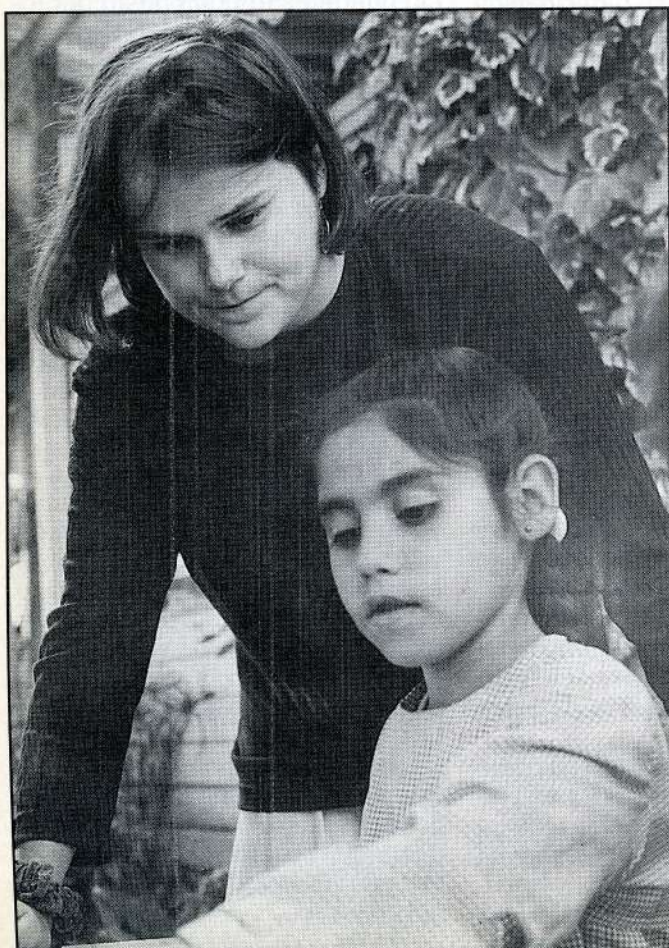
La participación de la familia en la educación de los hijos e hijas puede mirarse desde tres puntos de vista, de acuerdo con las distinciones que propone McAllister Swap (1990). Desde la visión que pone énfasis en la 'trasmisión escuela-hogar', desde la que acentúa el 'aprendizaje interactivo' o desde la que releva la 'colaboración para el éxito escolar'.

En la visión 'trasmisión escuela-hogar' se otorga a la institución escolar el poder de determinar qué y cómo deben apoyar los padres la educación de los hijos. Por su parte, en la visión 'aprendizaje interactivo' se reconoce que existen diferencias importantes y valiosas entre la cultura de la escuela y la del hogar y que, como sugiere Camilleri (1985), es necesario poner en conversación y diálogo a estas dos subculturas. Finalmente, en la visión 'colaboración para el éxito escolar' -que integra elementos de las dos visiones anteriores- se pone énfasis en el respeto mutuo y la acción conjunta entre escuela y hogar para apoyar el éxito escolar de los niños. En este modelo, padres y maestros se asocian y comparten la misión educativa; se asume el éxito escolar como meta; el currículo se enriquece con las experiencias cotidianas de los niños; el gobierno escolar se ejerce con participación de todos los actores; etc.

Es en el marco de esta última visión donde se ubica la experiencia de los *talleres de aprendizaje*. En las próximas líneas se señalan tres aprendizajes de la experiencia.

1. La familia es experta en la educación de sus hijos e hijas porque es quien más los conoce. Por ejemplo, distingue claramente los problemas de los niños y los cambios que logran (los testimonios son de madres entrevistadas con motivo de la evaluación de los talleres de aprendizaje realizada el año 1992 por Cecilia Cardemil, del CIDE, y por algunos miembros del equipo técnico de los talleres. pp. 5-32.).

- "El problema que tenía es que



El propósito es que en los talleres de aprendizaje se ayude y apoye al niño-a en su aprendizaje.



era muy desordenado e inquieto y ahora ha cambiado. Yo estoy feliz con mi hijo porque aprendió a conocer y compartir con los amigos y en la casa. Hace más de un mes el niño ha cambiado y se preocupa más de sus estudios y se porta mejor, no es tan desordenado”.

”La mía ahora cuando llega a la casa, al tiro saca el libro y me hace las preguntas a mí, lo que ella no puede, para que yo le ayude. A mí me gusta contestar el libro también, es entretenido”.

Las opiniones y percepciones de las madres respecto de los problemas y cambios de sus hijos apuntan en variados sentidos; mejoran en el desarrollo personal y social, se motivan y muestran interés por aprender, logran aprendizajes de las destrezas culturales básicas, etc.

2. La familia constituye un aporte y un recurso al mejoramiento de los aprendizajes. En una encuesta realizada en 1991 a familias de niños que asistían a los talleres de aprendizaje en escuelas de la zona poniente de Santiago, se descubrieron percepciones importantes de los padres en relación al éxito escolar de sus hijos. Algunas de las conclusiones de esta encuesta son las siguientes:

- En opinión de los encuestados el factor más importante para que los niños tengan éxito escolar, es la familia. Este se basa principalmente en el trato que ella otorga a los niños (cariño, buen ejemplo, relaciones normales, darles buena alimentación, comprarles los útiles de colegio) y también en la presencia de la madre en la casa. De este modo los niños adquieren seguridad y hábitos.
- En cuanto a formas concretas de apoyo, más de la mitad de las madres declara haber leído junto al niño (a) durante la semana en que se hizo la encuesta. Al preguntárseles cuando fue la última vez que el niño leyó, el 50% dice que en esa misma semana. De acuerdo al 67% de los encuestados, siempre hay un familiar que vigila a los niños cuando hacen sus tareas. El 43% declara que los niños recurren a la madre con mayor frecuencia para resolver

Se realizan actividades que interesan a los niños.



dificultades y dudas.

- En relación a la forma como la familia puede ayudar a los niños y niñas a tener éxito en la escuela, apoyo para superar problemas (ej: timidez), ayuda en las tareas, preocupación por su higiene para ir limpios a la escuela, etc.
- No es evidente para el conjunto de padres que la escuela complemente la formación del hogar. En algunos casos se refleja en la actitud permisiva de los profesores (no exigen el cumplimiento de tareas, dejan fumar) y, en otros, no se consulta a los padres respecto de decisiones relacionadas con sus hijos e hijas. Perciben que hay ciertos problemas de los niños y niñas que pueden resolver mejor que la escuela. Desde luego, en los aspectos materiales (útiles, vestimentas), en la formación de actitudes, valores y hábitos (honradez, amor, expresión de sentimientos).

Los resultados de esta encuesta permite afirmar que la familia de sectores populares tiene absoluta claridad sobre lo que le pide a la escuela para sus hijos. Sabe lo que espera de ella y lo que no le gusta de algunas prácticas educativas. Por otra parte, sabe cómo prestar ayuda a sus hijos

y qué debe asegurarles para que tengan éxito. Sin duda que estos aspectos constituyen un gran capital en favor de la tarea educativa de la escuela. El desafío esta es saber valorar ese capital y en la capacidad de potenciarlo para producir más y mejores aprendizajes.

3. La familia reconoce, valora y agradece la preocupación que los monitores tienen por la educación de sus hijos e hijas. Algunos testimonios en este sentido lo corroboran (Cardemil, págs. 38-48):

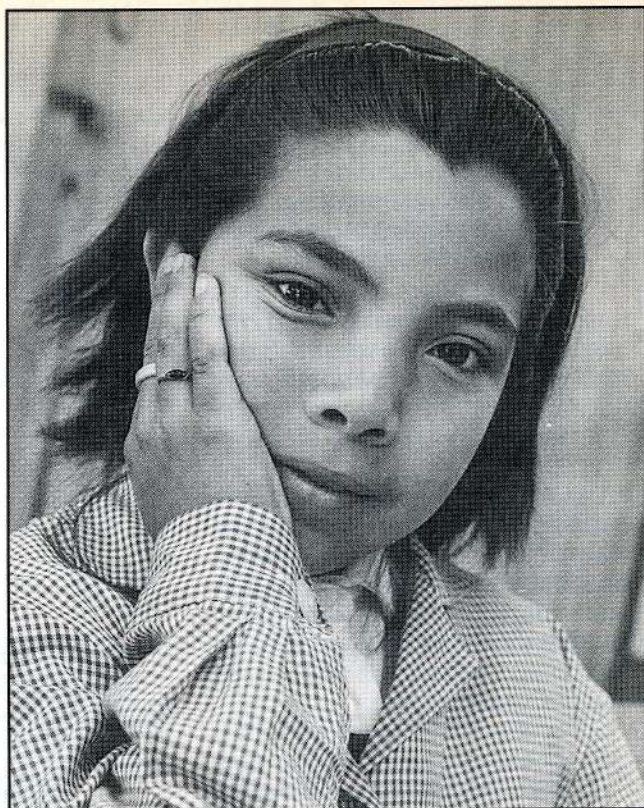
- "A mí me tocó el año antepasado, el año pasado fueron a la casa a averiguar varios aspectos, sobre todo fueron a hablar con mi señora porque ella es Machi.... Fueron a aprender. Nosotros nos sentimos cómodos, porque la primera vez, el primer año que ha salido el curso del taller, empezaron a preocuparse inmediatamente de la comunidad, y bueno, la comunidad los acogió porque se estaba conociendo el trabajo de las personas, porque al preocuparse de la comunidad, lo primero es saber lo que es. Pienso yo que es todo muy bonito lo que hicieron y salieron a visitar personas antiguas en primer lugar..."
- "Además, como mi niña es un

poquito tímida, el que sean de la comunidad la ayuda, porque conoce a las personas que son sus monitores, tiene más confianza de conversar con ellos, de hacerles algunas preguntas”.

Estos testimonios muestran que la familia valida y acoge la participación de diversos agentes educativos, en este caso de los monitores y monitoras de *talleres de aprendizaje*. Asimismo, la familia valora el hecho de recibir en sus hogares a los monitores y tiene expectativas de lo que esa visita puede aportar.

No obstante estos avances, es necesario profundizar en torno a esta temática. Es conveniente generar nuevas distinciones acerca de la realidad de la familia de sectores populares. Asimismo, proponer estrategias que favorezcan la participación de la familia en acciones educativas. Es urgente fomentar este tipo de participación en la educación de los hijos e iniciar una búsqueda seria y responsable para lograrlo con realismo y solidez.

El niño-a necesita atención de los padres y de la escuela.



BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, B., IRIARTE, N. (1991) *Familia y aprendizaje: Lecciones de la investigación reciente*. Ottawa: IDRC\CIID.

CAMILLERI, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. París: Colección Ciencias de la Educación, UNESCO.

CARDEMIL, C.; GÁLVEZ, G.; FILP, J.; LATORRE, M.; (1992) "Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica" en: Cuadernos de Educación N° 208, p. 254-265. Santiago: CIDE.

CARDEMIL, C.; EGAÑA, L.; FIABANE, F.; MARTÍNEZ, H.; ROZAS, M. (1993) "Juicios y caracterizaciones de las madres sobre el taller de aprendizaje: una evaluación para la toma de decisiones". Documento de Trabajo. Santiago: Programa de las 900 Escuelas. Ministerio de Educación.

DOCKENDORFF, C. (1993) *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*. (con la colaboración de F. Salinas). Santiago: UNICEF\MIDEPLAN\FOSIS.

INFORME COMISIÓN NACIONAL DE LA FAMILIA (1994) Santiago.

LECHNER, N. (1984) *El Estudio de la vida cotidiana*. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad.

McALLISTER SWAP, S. (1990) *La participación de los padres y su relación con los logros de los niños: lo que sabemos hasta ahora*. Traducción libre; B. Icaza\M. Caviedes, 1993. Santiago: CIDE.

MINEDUC (1994) *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago: Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre Modernización de la Educación Chilena Designado por S.E. el Presidente de la República.

MUÑOZ IZQUIERDO, C.; LAVIN, S. (1988) "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria". En: Muñoz Izquierdo, C. (Ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, p. 121-175. Santiago: Reduc-CIDE.

OCHOA, J.; SANTIBÁÑEZ, E. (1985) *La niñez un concepto que discrimina*. Santiago: CIDE.

RAZETO, L. (1994) *La pobreza y el desarrollo social: una visión desde las ONG*. Documento de Trabajo. Punta de Tralca: Comité de apoyo No Gubernamental\Alianza de la gente por el Desarrollo Social.

TEDESCO, J.C. (1983) "Modelo pedagógico y fracaso escolar". En: Revista de la CEPAL N° 21, p. 131-144. Santiago: CEPAL.

VACCARO, L.; FIABANE, F.; MARTÍNEZ, H.; ROZAS, M. (1993) *Orientaciones para la implementación de talleres de aprendizaje: una alternativa para mejorar los aprendizajes de escuelas de sectores populares*. Santiago: PIIE\MINEDUC.

VACCARO, L. Y EQUIPO (1992) *Aprendiendo en la acción: Manual de formación de monitores comunitarios, talleres de aprendizaje*. Santiago: PIIE\MINEDUC.

VACCARO, L. (1991) *Talleres de aprendizaje: el trabajo con las familias de sectores populares*. Documento de trabajo del Encuentro sobre familia popular. Santiago: 14 de enero, 1991. Mimeo PIIE.

EL JUEGO: UNA ACTIVIDAD COMPLETA

M. Angélica Kotliarenco Ph. D.
Beatriz Duque, actriz
Anna Traverso, trabajadora social
Investigadoras
CEANIM
(Centro de Estudio y Atención del Niño y la Mujer)

·El juego es la actividad más completa que el niño realiza en la primera infancia, debido a que abarca todas las áreas de su desarrollo.

·Los juegos sociodramáticos de los niños pobres son de menor calidad.

LA POBREZA

Uno de los problemas sociales más complejos, debido a su característica multicausal, es la pobreza, la cual ha servido de base para diferentes estudios e innumerables acciones en vías de lograr su reversión. En la actualidad, no cabe duda que la pobreza ejerce un impacto negativo en las personas, donde el desarrollo de éstas se ve menoscabado, así como su dignidad. Doblemente preocupante es el caso de los menores de seis años, ya que es en esta fase donde se define su potencial creador y transformador, quedando en desigualdad de condiciones en relación a los niños que se desarrollan en ambientes menos adversos.

EL JUEGO

Desde sus inicios, CEANIM ha orientado su labor, tanto en el cam-



po de la acción como de la investigación, ha generado alternativas de educación que contribuyan a un mejoramiento de la calidad de vida de los niños de la pobreza. Es así que en la actualidad, una de nuestras preocupaciones fundamentales se centra en el juego como una estrategia educativa.

El juego es la actividad más completa que el niño realiza en la primera infancia, debido a que abarca todas las áreas de su desarrollo. En particular, el juego sociodramático (llamado también juego de roles), según diversos estudios, tiene una gran injerencia en el desarrollo cognitivo-lingüístico, psicomotriz y socioafectivo, en los niños de dos a seis años de edad.

EL JUEGO FAVORECE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Este tipo de juego, además de ser una actividad placentera e intrínsecamente motivante para el niño, le ofrece la oportunidad de aprender y desarrollar su pensamiento. Más aún, los estudios han observado que el juego sociodramático permitiría un in-

Según estudios realizados, el juego favorece la habilidad del niño para resolver problemas.

cremento en la fluidez verbal, en el pensamiento divergente, y en la comprensión verbal. Por otra parte, cumpliría un rol importante en la estimulación del desarrollo del lenguaje, pues posibilita clarificar palabras y conceptos, así como también, motivar su práctica. El valor del juego sociodramático va aún más allá, pues si a través de éste se estimula y refuerza el pensamiento simbólico y divergente, también se estaría favoreciendo la creatividad, y, consecuentemente, se aumentaría la habilidad del niño para resolver problemas.

LOS JUEGOS DIFERENTES

Lo planteado anteriormente refleja el enorme significado que el juego sociodramático tiene en el desarrollo infantil. Sin embargo, esta modalidad de juego no se manifiesta de la misma forma en los distintos niveles socioeconómicos.

Algunas investigaciones realizadas sobre la materia indican haber apreciado diferencias significativas en el tipo de juego en que se involucran niños de sectores sociales distintos, observándose que los niños de la pobreza no tienden espontáneamente a implementar el juego de tipo sociodramático, y cuando lo hacen, éste es de menor calidad y mucho menos frecuente que en los niños de sectores medios. Esto es constatado en el estudio transcultural de Udwin y Shmukler (1981), que revela que los niños sudafricanos e israelitas pertenecientes a sectores medios desarrollan un juego imaginativo, activo y productivo, a diferencia de los niños de la pobreza, que se caracteriza por ser breve y estático, concluyendo que es el factor socioeconómico, por sobre el hogareño o cultural, el que define el tipo de juego imaginativo desarrollado por el niño.

RESULTADOS POSITIVOS

No obstante, esta idea generalizada del desbalance social del juego sociodramático en sectores populares, Dansky (1980) observó en un grupo de niños preescolares con desventaja económica de los Estados Unidos, el resultado positivo que tiene el entrenamiento en este tipo de juego, que incluye, además, la participación de un adulto que modela y estimula esta práctica lúdica, pues favorece significativamente la calidad y cantidad del ejercicio imaginativo y de ficción, propios del juego sociodramático. A esto se agrega el impacto positivo de este entrenamiento, en áreas cognitivo-intelectuales que no han sido directamente entrenadas, como son las habilidades de comprensión, memoria y organización verbal, fluidez asociativa, productividad verbal e imaginativa (Dansky, 1980).

Estos hallazgos resultan de especial importancia y debieran ser considerados en un programa preescolar, donde el juego tuviese un rol central, y no secundario y meramente recreativo como suele tener. Podría generar grandes ganancias en el desarrollo del menor, con la ventaja, además, de estar utilizando una actividad que es siempre motivante para los niños.

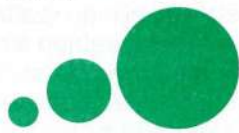
ESTRATEGIA CURRICULAR

En relación a lo anterior, cobra

Los niños de sectores pobres poseen un juego de tipo estático.



mayor relevancia la discusión, por cuanto nos hemos propuesto conocer la realidad de esta área en Chile, para poder diseñar un programa de intervención orientado a favorecer el juego sociodramático en niños en edad preescolar. De esta manera, estaríamos abriendo la posibilidad de generar una estrategia curricular alternativa basada en este tipo de juego y, así, contribuir a un desarrollo integral más adecuado de los niños de la pobreza.



BIBLIOGRAFÍA

- BARCLAY, M. Lois. El juego infantil y el desarrollo cognoscitivo, en *Juego y desarrollo*, Editorial Crítica, págs. 105-112, España, 1976.
- DANSKY, J. Cognitive Consequences of Sociodramatic Play and Exploration Training for Economically Disadvantaged Preschoolers, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 21, págs. 47-58. 1980.
- GARVEY, Catherine. El juego infantil, Ediciones Morata, España, 1985.
- HETZER, Hildegard. *El juego y los juguetes*, Editorial Kapelusz, Argentina, 1978.
- PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- UDWIN, O. y SHMUKLER, D. The influence of Sociocultural, Economic, and Home Background Factors on Children's Ability to Engage in Imaginative Play, en *Developmental Psychology*, Vol 1, págs. 66-72.

LA ESCUELA Y SUS CÓDIGOS DE AUTORIDAD

Prof. *Mónica Llaña Mena*
Fac. de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

·El autoritarismo en las escuelas reina desde la época colonial.

·La escuela se rige por códigos de poder muy desiguales entre profesores y estudiantes, cuyo objetivo sería transformar a éstos en modelos deseables por el sistema social.

·Nuestro sistema escolar-demasiado centrado en la evaluación del niño-reduce toda la vida escolar a una preparación permanente de exámenes (como la prueba del SIMCE y la P.A.A.).



Los sistemas educativos, y, por lo tanto, las instituciones educativas guardan estrecha relación con las otras esferas de la sociedad. Lo que sucede en cada una repercute en las demás. La educación no puede comprenderse aislada del marco sociohistórico concreto en el que cobra verdadero significado.

Las relaciones de poder que existen en cada sociedad se manifiestan en el sistema educativo. Intereses y contradicciones se ven reflejados en las instituciones escolares. En otras palabras, los proyectos curriculares, los planes de estudios, los modelos de organización de los colegios, las conductas de alumnos y profesores no pueden comprenderse al margen de las ideologías y de lo que sucede en los ámbitos económico, cultural y político. Por el contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el plano educacional están influidas por acontecimientos que se presentan en otras esferas de la sociedad y también por ideologías que traducen visiones del mundo, y que se manifiestan tanto en las ideas como en las prácticas de las personas.

"La educación se ha apoyado en la ideología de la disciplina".

La función de la ideología en la sociedad humana se expresa en la constitución y modelado de las formas bajo las cuales personas viven y construyen significativamente sus sueños, deseos y aspiraciones.

Las ideologías permiten relacionar a los individuos con lo que existe (quiénes somos, qué es el mundo, la naturaleza, los hombres, las mujeres); con lo bueno, correcto, justo, hermoso, con lo posible e imposible.

De lo expuesto se deduce que las instituciones escolares no escapan a la reproducción de ideologías, y no sólo hacen uso de discursos textuales y simbólicos sino que urden un entramado de clasificaciones, reglas, métodos, que legitiman aquello que deben aprender las nuevas generaciones. Y para que dicha socialización sea efectiva, deben seguir las pautas que establecen personas con autoridad y a quienes obedecer.

Hoy día se sigue conservando el autoritarismo en las escuelas.

Hay una disciplina propia en toda acción educadora cuya significación depende del contexto histórico. Cualquier tipo de educación conlleva la transmisión de conocimientos, valores y normas sociales que disciplinan una naturaleza humana fundamentalmente polivalente, y que desemboca de modo inevitable en un tipo de adaptación al entorno. Eso explica las medidas coercitivas, sanciones formales y no formales que se aplican en la escuela. La educación chilena, al igual que en otros países, se ha apoyado en la ideología de la disciplina. Aún se mantiene en las salas de clases el principio de orden y autoridad.

Es fácil inferir que también las relaciones profesor-alumno se apoyan en reglamentos que forman parte de la práctica pedagógica usual.

EL AUTORITARISMO VIENE DESDE LA COLONIA

La significación de las prácticas disciplinarias, aunque varíen según el contexto histórico, recogen y legitiman un autoritarismo que ha reinado en las escuelas desde la época colonial.

Tradicionalmente en Chile, al igual que en otros países, ha imperado la idea de la disciplina escolar. Basta recordar la influencia, las múltiples formas de castigo vigente hasta avanzado este siglo y su sustitución moderna: la vigilancia. Los profesores chilenos fueron formados para educar según ese principio. A pesar de la sustitución del castigo por la vigilancia, se conserva un autoritarismo que se mantiene prácticamente inmovible, pese a la democratización del país.

Reconociendo que muchos de los mecanismos utilizados por los educadores tienen como objetivo facilitar los procesos de aprendizaje, no es menos cierto que estamos frente a la construcción de relaciones de poder desde abajo en toda la vida escolar.

Es decir, no sólo hay imposición de poder desde arriba, desde la cúspide de la estructura organizacional, sino desde los espacios en que se entrecruzan las relaciones micro-sociales que surgen de las prácticas cotidianas.



Tal vez cabría pensar que las políticas educacionales impactan menos sobre la formación de las personas que las relaciones pedagógicas. Se trata de una socialización en la sala de clases. Por esa razón, es importante conocer los valores y normas que internalizan los alumnos en la escuela.

EL CONFORMISMO

El conformismo se convierte en un tipo de socialización autoritaria cuando la persona es educada en el acatamiento ineludible a las normas, sin desarrollar la capacidad de decidir autónomamente sobre su obediencia o desobediencia.

Los mecanismos de disciplina son variados, dependerán del nivel socio-económico de los estudiantes y del profesor (especialmente referido a su formación académica). El simple saludo cotidiano ejemplifica una ceremonia de poder, a través de la cual se instaura el orden. Un "buenos días, niños" y su consiguiente respuesta, equivale a decir "aquí está la autoridad que ustedes deben reconocer y respetar". En ese simple acto puede observarse que el orden correcto (saludar) se da por sentado, por sabido, lo que el profesor hace es encauzar la conformidad del grupo.

Por lo tanto, pararse, callarse, saludar, se constituyen en la iniciación ritual a un orden que termina por convertirse en habitual. El silencio exige respeto por la mera presencia del profesor. La palabra es atributo de la autoridad y ella la distribuye. El silencio se convierte en mecanismo coercitivo que humilla al bullicioso y se asocia al rendimiento, puesto que sólo se

aprende en el silencio, y quien conversa pierde tiempo y es castigado. El silencio valora el trabajo individual y el conformismo como deber para con el profesor en bien de su futuro. El tiempo también es un dispositivo de vigilancia: control de atrasos, el carácter ritual de la lista, etc. Y no sólo esas actitudes se insertan en el marco de acatamiento al orden indiscutido, también los profesores las utilizan como condición del éxito presente y futuro.

LA EVALUACIÓN Y EXÁMENES: INSTRUMENTOS DE PODER

La evaluación o examen, en la acepción tradicional, tiene un marcado énfasis en la sanción y etiquetamiento. Para Michel Foucault es una nueva tecnología disciplinaria, un instrumento normalizador utilizado por quienes detentan el poder en la escuela.

Señala este autor que allí "reina una verdadera micropenalidad del tiempo" (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas"), gestos impertinentes, de la sexualidad (falta de recato, suciedad). Al mismo tiempo, se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico, leve, a privaciones menores y pequeñas humillaciones.

El examen, para encubrir su función disciplinaria, se acompaña de ceremonias ritualizadas "en él vienen a unirse la forma del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad".

Se superponen en esta instancia las relaciones de poder y las de saber, siendo sus principales funciones ejercer un poder de disciplina invisible y más elaborado, se refuerza el "poder de la escritura como elemento clave para mantener su dominio", la acumulación de documentos, su puesta en serie, la organización de campos semánticos que permiten clasificar, formar categorías, establecer normas, lo que hace posible concebir un ser humano analizable y clasificable.

En suma, los exámenes facilitarían una nueva modalidad de ejercicio del poder, disfrazada de cientificidad en la medida en que la cuantificación permitiría hablar un lenguaje numérico, sin la contaminación del verbal que muchas veces se presenta como incomprensible y oscuro.

Nuestro sistema escolar, demasiado centrado en esta forma de evaluación, reduce toda la vida escolar a una preparación permanente de exámenes (o como en el caso de la educación media en nuestro país la P.A.A.). La actividad más frecuente es la memorización del texto de turno, la copia o fotocopia de los apuntes dictados por el profesor.

Es así como desvirtuados de su función formativa, los exámenes pasan a ser el principal incentivo de la vida cotidiana en el aula. Como modalidad, parecen estar relacionados con el progresivo sentimiento de repulsión hacia la cultura, los libros, los productos culturales y la propia institución escolar.

Se puede observar que las exigencias académicas del currículo oficial son visualizadas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del currículo oculto. Las características de los sistemas, normas, interacciones, tareas escolares y exámenes no deben constituir algo anecdótico sino que requieren de un análisis enmarcado en teorías explicativas y una investigación rigurosa. Por otra parte, un sector significativo del profesorado aparece obsesionado por la preocupación de imponer la autoridad, enseñar a obedecer a los alumnos desde el jardín infantil, a cómo sobrevivir y ser aceptado.

"La ira del profesor se denota con mayor frecuencia a causa de las violaciones de las normas institucionales, y no tanto por los signos de deficiencia intelectual del alumno" (Jacobson).

Los alumnos
deben acatar
las normas
disciplinarias.



Incluso, la infraestructura y la decoración de las escuelas son características. Existe una uniformidad de estructuras, de colores, distribución del espacio inconfundibles. Un ambiente que logra desarrollar un acatamiento a las normas, puesto que el orden, las rutinas y su ritmo, la obediencia a pautas que los profesores establecen, se convierten en algo natural y obvio entre los que conviven en esas instituciones.

LAS TAREAS RUTINARIAS O LA MONOTONÍA

Los contenidos de los programas son importantes, pero importa más que niños y niñas se sientan en lugares asignados, permanezcan en su sitio, guarden silencio, se mantengan en la fila y se acostumbren a realizar tareas rutinarias de manera cíclica (en el jardín infantil: hora del baño, hora de colación, hora de actividades, juegos, etc.).

Por esa razón, mediante la monotonía cotidiana, el alumno desde pequeño aprende a mantener el orden, disputarse la atención del educador o de quienes detentan la autoridad, aceptar las sanciones, someterse a las exigencias del tiempo, a ser evaluado constantemente, etc.

Importa reflexionar sobre esta dimensión profunda de la escolarización, puesto que así se puede intentar capturar el significado de prácticas y rutinas que normalmente pasan desapercibidas. ¿Cuán decisivas son las conductas y orientaciones que el alumno aprende cotidianamente en relación directa con el educador, en comparación con el conocimiento de contenidos curriculares?

TODO DEPENDE DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO

Cuestiones fundamentales si se considera que estos aprendizajes inconscientes varían de acuerdo al nivel socioeconómico del colegio, según se ha determinado en varios estudios. Por ejemplo, en una investigación realizada por Johanna Filp, en 25 establecimientos fiscales de nivel socioeconómico bajo, medio bajo y medio medio, se constató que el profesor iniciaba las actividades a través de instrucciones, siendo el trabajo de los niños más bien repetitivo, y que se tendía a ridiculizar al alumno en términos personales y sociales, proceso que se observó con mayor frecuencia en los niveles bajos.

En los niveles medios se comprobó que era más común que el profesor trabajara sobre el error ("está malo, hágalo de nuevo"). Se detectó, además, que en los colegios de nivel medio, los niños tenían más oportunidades de tomar la iniciativa. Al predominar en las escuelas de niveles bajos la modalidad repetitiva, es más probable que el mensaje que el niño internaliza sea que alguien, el profesor, es el dueño de la verdad. La acción del profesor estaría reproduciendo la asociación pobreza-ignorancia-incapacidad, dañando-por consiguiente la autoimagen que el alumno tiene de sí mismo.

En los colegios de nivel socioeconómico alto, en cambio, se estimulaba la iniciativa de los niños que tienen la oportunidad de aprender a analizar críticamente la realidad y de manera natural. Esta apropiación reflexiva de la realidad generaría en

ellos mayor autoconfianza y una capacidad de verbalización que probablemente influya posteriormente en sus experiencias de vida.

Cabe reafirmar que un sector importante del profesorado aparece obsesionado, en exceso, por imponer la autoridad y enseñar a obedecer, mientras los estudiantes en cómo sobrevivir y ser aceptados.

A MANERA DE SÍNTESIS

Puede señalarse que la escuela se rige por códigos de poder altamente desiguales entre profesores y estudiantes, cuyo objetivo sería transformar a los estudiantes en modelos deseables por el sistema social.

El paso de la clase a la oficina, taller o fábrica se simplifica si las personas han sido socializadas en el respeto a la autoridad, en generar hábitos de trabajo y orden. Este rol de la escuela se plantea de manera difusa, se manifiesta en las rutinas, las formas organizativas, que imperan en los centros escolares.

El currículo oculto constituye así una dimensión profunda de la escolarización que va a favorecer el significado de prácticas y rutinas que de otra forma pasarían inadvertidas.

Por ejemplo, la disciplina, a que hacíamos referencia, alcanza otro significado en este modelo. Las características de las interacciones, las normas, la cotidianeidad de la escuela deja de ser algo "natural". Hasta la arquitectura pasa a tener otro significado: el color, los espacios, los olores, la tiza. Es difícil que una persona no detecte una escuela cuando pasa

frente a ella. Vistos desde la perspectiva del currículo oculto, se entiende como un ambiente que permite y favorece la vigilancia de las autoridades y la convivencia cercana de los estudiantes. Todo se convierte en obvio y natural, todo pasa a ser incuestionado. Reiteramos que el orden y la obediencia se constituyen en el foco central de la preocupación de los docentes. Importa más saber formarse, guardar silencio, pararse correctamente, imitando la concepción de una educación para la vida y sin que el profesor tenga plena conciencia de estos fenómenos. "La estructura debajo de este caleidoscopio de hechos no se reconoce fácilmente ni está a salvo de manera superficial bajo control del profesor" (Jackson).

Pensamos que el mejoramiento efectivo de la calidad y equidad de la educación pasa por la reflexión crítica y el consiguiente develar de las modalidades que asumen el ejercicio del poder en los intersticios del aula, y la práctica educativa cotidiana en el polifacético universo de la escuela.



BIBLIOGRAFÍA

- FOUCAULT, Michel *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI, séptima edición, Madrid, 1982, págs. 183 a 194.
- GÖRAN, Therborn *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Editorial Siglo XXI, 1987, págs. 15-16-17.
- JACKSON, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid, Nueva Ediciones Morata, 1991, págs. 52 y 177.
- JURJO, Torres *El currículum oculto*. Editorial Morata, España, 1992.
- VIAL, Gonzalo *Historia de Chile*, vol., I, tomo 1, cap. 2 "Educación: final de una cruzada", Santiago, 1981.



El conformismo se convierte en un tipo de socialización autoritaria cuando los alumnos deben obedecer ineludiblemente los reglamentos.

LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE: ROL DE LA FAMILIA Y ESCUELA

Profs. **Mariana Chadwick W.**
Jacinta Scagliotti

P. Universidad Católica de Chile
Miembros Adjuntos Centro de Estudios
Terapia Sistémica C.T.S.

ENFOQUE SISTÉMICO

En el trabajo con niños que presentan trastornos de aprendizaje (T.A.), resulta cada vez más evidente la incidencia recíproca entre dichos trastornos y la interacción familiar. A la luz del enfoque sistémico, que considera la circularidad en la causalidad de los fenómenos, se nos da una nueva modalidad de intervenir en el niño con T.A. y en su familia.

Se definen a continuación conceptos básicos relativos a la teoría de sistemas y a los trastornos de aprendizaje.

·Las familias de niños con trastornos de aprendizaje enfrentan variadas crisis.

·El rol de la familia influye en el aprendizaje del niño.

·Familia y escuela deben trabajar unidas para mejorar el rendimiento de niños con problemas de aprendizaje.

LA FAMILIA ES UN SISTEMA

La teoría general de sistemas comenzó a desarrollarse en el primer cuarto de este siglo en las ciencias biológicas, pasando a ser compartida por todas las ciencias, incluyendo matemáticas y sociales.

Esta teoría considera que los fenómenos no se producen en un esquema lineal de causa-efecto, sino en un esquema circular interactivo, lo que hace que para su comprensión deban ser enfocados y estudiados en su interacción e interrelación.

Según esta teoría, todo organismo es un sistema; esto es, un cierto número de componentes en interrelaciones mutuas, coordinados entre sí para alcanzar objetivos comunes.

Dicha caracterización incluye también el señalar que todos los sistemas tienen una relación jerárquica con sistemas mayores o menores del campo ambiental y, por lo tanto, todo sistema es parte de un subsistema y/o de un suprasistema.

A la luz de este enfoque, la familia constituye un sistema y como tal los diversos componentes de ella se coordinan entre sí y organizan sus relaciones a través de pautas de interacción que han ido elaborando en el curso del tiempo. Ello les permite cumplir las funciones que como familia le son propias y que, en palabras de Ackerman (1977), dicen relación con necesidades básicas de supervivencia, satisfacción de encuentro social, desarrollo de una identidad personal, formación de roles sexua-

Una relación armónica y de amor al interior de la familia favorece el desarrollo del niño.



les, capacitación en roles y responsabilidades sociales, así como cultivo del saber.

Este "conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia" (Minuchin, 1982), constituye la estructura de la familia, que se manifiesta a través de los procesos que se dan al interior de ella, organizada en subsistemas (conyugal, parental, filial, etc.).

LOS NIÑOS CON TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

Los niños con trastornos específicos del aprendizaje (T.A.) son aquellos que tienen dificultades para seguir un ritmo normal escolar y no presentan retardo mental, ni deficiencias sensoriales o motoras graves, ni de privación sociocultural o trastornos emocionales, como causa primaria de sus problemas escolares. Los T.A. se relacionan con disfunciones en procesos psiconeurológicos básicos para el logro de determinados aprendizajes, disfunciones cuyo origen puede ser de tipo hereditario o adquirido. Junto a estas disfunciones "endógenas", cabe destacar lo que señalan diversas investigaciones respecto a que la calidad de la interacción, ya sea social o familiar afecta significativamente el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. A su vez, la presencia de un niño con dificultades de aprendizaje altera la interacción y la estructuración de la familia.

Respecto de los niños con T.A., una de las atribuciones que ellos se asignan con gran frecuencia (Jacobsen, 1986) es la de falta de habilidad generalizada para asumir los fracasos y los éxitos.

Los niños con T.A., plantean la ausencia de esfuerzo y de habilidad como causa explicativa de sus fracasos, lo que no es tan frecuente en los niños sin T.A., quienes se muestran más dispuestos a "aceptarse" con naturalidad. Es así que los niños con T.A. se ven limitados para llegar a una justa valoración de sí mismos; incluso, reducen sus sentimientos de autoestima asociados con sus éxitos y/o buen rendimiento.

Aun cuando no se pretende considerar la presencia de un T.A. como una desventaja severa, de acuerdo a Mahoney G. y Powell, A. (1988), el estilo de interacción de los padres de niños con déficit, tiende a ser más



Los niños con trastornos de aprendizaje tienen dificultades para seguir un ritmo normal escolar y no tienen retardo mental.

directivo y con menor respuesta que aquel de los padres de niños sin déficit.

Las familias con niños que presentan T.A., encaran varias crisis: 1. el shock inicial que ocurre con el diagnóstico; 2. la crisis de valores personales: el niño con T.A. resulta "inaceptable" para la jerarquía de valores de los padres; 3. la crisis de la realidad diaria en el manejo de este niño.

La forma de resolver tales crisis, por parte de la familia, comporta significativas consecuencias para ésta y el niño mismo.

Las percepciones de personas significativas, incluyendo los padres y otros miembros de la familia, afectan la motivación y el concepto de sí mismo del niño con T.A.

Stone (1981) encontró que el concepto de sí mismo de los niños con T.A. estaba asociado con las expectativas de los padres y las actitudes de la familia; los niños con T.A. y con bajo concepto de sí mismos, perciben a su familia con una visión negativa de ellos.

Diversos autores señalan que cuando un niño es visto como "especial", sea cual fuere la razón para ello, existe un alto riesgo de instalar en él una conducta de "tirano".

El síndrome del "niño tirano", dice relación en su aparición, con una serie de patrones de interacción familiar. Estos se caracterizan por un "continuo dar en el gusto" a los deseos del niño, de parte de todos los miembros de la familia, con lo que el niño se transforma en el miembro con más poder de ésta, desarrollando un sentido de total omnipotencia.

Los diagnósticos o las etiquetas aplicadas a un niño, parecen producir tiranos con gran frecuencia. Hay un diagnóstico que aparece especial-

mente riesgoso en este sentido, cual es el del niño con déficit atencional o con T.A. En este último caso, los padres frecuentemente focalizan su preocupación sólo en los problemas que su hijo debe enfrentar a diario, dada su dificultad para leer o hacer tareas o realizar determinadas actividades. Desafortunadamente, los maestros suelen asumir la misma actitud que los padres.

Es crucial para prevenir el desarrollo de una conducta de tirano que, al diagnosticar a un niño, se esté seguro que este diagnóstico no será usado como una excusa para su conducta.

APRENDIZAJE MEDIADO: PAPEL DE LA FAMILIA

En la construcción del conocimiento, la interacción social juega un rol fundamental. Plantea que las diferentes manifestaciones de retraso cognitivo, entre los cuales se puede incluir los T.A., se deben enfocar desde el fenómeno de la privación cultural. Las distintas expresiones de privación cultural tienen como elemento central la falta de experiencia de aprendizaje mediado (E.A.M.).

Concepto de experiencia de aprendizaje mediado (E.A.M.)

Por E.A.M. se entiende cómo los estímulos del ambiente son transformados por un agente "mediador", generalmente los padres, los hermanos y/o las personas cercanas al niño. Este mediador, orientado por sus interacciones, su cultura, su carga emotiva, selecciona y organiza para el niño los estímulos que lo rodean: se los encuadra, filtra y etiqueta. El niño adquiere así patrones de conducta y estrategias de aprendizaje, que se convierten en ingredientes importantes

en su capacidad de ser modificado por la exposición directa a los estímulos. Es interesante ver la congruencia de este hecho con los resultados de la investigación de Fuhrmann, I. et. al. (1986) en que las familias que tienen un niño con T.A., muestran una menor intervención del subsistema padres en el subsistema hijos, con una consecuente menor posibilidad de cumplir con el rol de mediador.

Características de la experiencia de aprendizaje mediado

La E.A.M. representa una interacción entre el niño y su ambiente. La trasmisión de la cultura, a través de las generaciones, es principalmente una función de la familia nuclear, pero depende también de otras instituciones de la sociedad. Los rasgos distintivos de la E.A.M. son:

* la naturaleza trascendente de la interacción mediada: cuando una madre da instrucciones verbales que trascienden la función imperativa, incluyendo explicaciones y generalizaciones, sus efectos se harán perceptibles en el enfoque de la realidad del niño;

* el rol del contenido en las interacciones mediadas: la E.A.M. no depende directamente del tipo o contenido del aprendizaje; para desarrollar una determinada estructura cognitiva subyacente, el niño debe aprender a secuenciar una serie de elementos en el espacio y en el tiempo, a disociar los medios del fin y a realizar un pensamiento anticipatorio;

* el rol del lenguaje en las interacciones mediadas: la trasmisión verbal es la modalidad de mediación preferida en relación a los procesos mentales superiores; sin embargo, el gesto, la mímica y la conducta no verbal, en general, pueden ser tan intensos cual instrumento de mediación, como el mismo lenguaje verbal.

Barreras de la experiencia de aprendizaje mediado

Las barreras que se describen a continuación se refieren a la relación de la familia nuclear con otros sistemas sociales y con el funcionamiento al interior de ella.

* Desligamiento del pasado: la falta de E.A.M. puede ocurrir en algunos grupos por motivos de tipo ideológico. En ellos, el desligamiento del pasado sería producto directo de una ideología, la que se circunscribiría al presente inmediato; los padres estarían



Cuando un niño es visto como "especial", sea cual fuere la razón para ello, existe un alto riesgo de instalar en él una conducta de "tirano".

haciendo un esfuerzo consciente para darle a sus hijos plena libertad y autonomía de crecimiento. A menudo, estos niños presentan un sentimiento de falta de vínculos y de incapacidad de relacionar sus experiencias de una manera fluida e integrada.

* Relación padre-hijo perturbada: cuando los lazos afectivos entre padres e hijos están ausentes o perturbados, el principio energizador de la mediación se desvanece. Sin embargo, es un error creer que los lazos afectivos en sí constituyen una condición suficiente para asegurar el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, una relación madre-hijo puede ser muy intensa, pero no poseer un carácter de interacción mediadora, dado el exceso de proximidad psicológica, que no proporciona la distancia necesaria para la diferenciación de los individuos.

* Barreras desde los padres: a menudo, si un niño de una familia que funciona normalmente, tiene un rendimiento inferior al que se espera de él, se concluye prematuramente que debe existir un determinante endógeno. La confirmación de la base endógena de las deficiencias del niño, puede inducir a los padres a considerar la relación con su hijo de escasa efectividad. Es probable que estos sentimientos, de parte de los padres, hayan producido una restricción en la relación y las interacciones se hayan limitado a lo que es estrictamente necesario. Si se les proporciona el apoyo adecuado, los padres, en estas condiciones, pueden reconocer sus reacciones de aversión hacia ese hijo desde temprana edad.

* Barreras desde los hijos: por otra parte, debido a factores neuropsicológicos o a determinadas condiciones de salud, el niño puede presentar una disminución en su capacidad de responder a los intentos mediadores de sus padres. Tales reacciones pueden producir en ellos un sentimiento de no ser necesitados por su hijo, que a su vez los condiciona a reducir el cuidado hacia él.

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL SISTEMA FAMILIAR

La inclusión de la familia como una unidad en el proceso de evaluación, es particularmente efectiva en la participación y realización de las decisiones frente al problema de aprendizaje del niño. Por lo tanto, habría que evaluar los siguientes aspectos:

* La participación de cada uno de los miembros de la familia, en cuanto a la toma de conciencia del problema y los intentos de solución frente a él. En este mismo sentido, evaluar los logros que la familia percibe haber alcanzado en estas acciones; percepción que puede o no ser concordante entre los distintos miembros de la familia, lo que va a dar un índice del grado de acuerdo frente al T.A.

El gesto, la mímica y la conducta verbal pueden ser tan significativos como el mismo lenguaje verbal.



* Junto a la evaluación de los "acuerdos internos" de la familia frente al T.A., ha de evaluarse también la actitud de ésta frente a las intervenciones y acciones ajenas a ella; es decir, el balance entre las acciones internas y la búsqueda de ayuda en instancias externas a la misma, tales como consultar a neurólogos, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos.

* El grado de focalización es otro de los aspectos a evaluar. En las familias existen formas de enfrentar el T.A., que van desde el no darle importancia, a sentir que es "el" problema de la familia: de la subfocalización a la sobrefocalización. La subfocalización implica que si el niño precisa de una ayuda específica, queda privado de ésta, disminuyendo así sus posibilidades de desarrollo y aumentando su sensación de minusvalía; debe actuar por ensayo y error, al no contar con los apoyos necesarios. A su vez, la sobrefocalización significa limitar las posibilidades del niño de aprender de sus errores y de alternar igualitariamente con sus pares. Exige asimismo una significativa asignación de tiempo y energías por parte de uno o de los dos padres, lo que no siempre éstos sienten "retribuido" satisfactoriamente. Por otra parte, en el trabajo presentado en las Segundas Jornadas de terapia familiar (1989) por Fuhrmann,

Quiroga y Salas, se vio que en aquellas familias donde los padres realizaban funciones que pueden ser desempeñadas por sus hijos, hay una mayor distancia emocional entre ellos y sus hijos y además, una mayor distancia entre los hermanos. La sobreinvolucración conlleva también una menor posibilidad de preocuparse de las necesidades de la pareja, lo que va en detrimento de su relación. Ello aparece destacado en la investigación antes citada (Fuhrmann, et al. 1987) en que se asocia una mayor distancia afectiva entre los miembros de la pareja, a la presencia de un T.A. en la familia.

* La evaluación familiar habrá de considerar también el grado en que los miembros de la familia visualizan diferentes características del niño con T.A., ya sean éstas positivas o negativas y si remarcan excesivamente un extremo de esta escala. Es decir, si ven sólo lo positivo del niño y se oponen o rechazan lo que de él se diga de negativo, o bien si destacan sólo sus debilidades, con lo cual reducen su autoconcepto.

Una estrategia de intervención, con carácter fundamentalmente preventivo, ha sido elaborada por Chadwick y Fuhrmann (1991), en forma de taller para padres de niños con T.A. Los objetivos de estos talleres son:

- * aumentar la confianza de los padres en sus propios recursos;
- * considerar que los problemas y dificultades de los hijos constituyen un ingrediente normal presente en todas las familias y el T.A. es uno de ellos;
- * percibir las distancias intrafamiliares: que los padres tomen conciencia de la existencia de una determinada distancia interpersonal entre los miembros de la familia;
- * equilibrar y modificar distancias afectivas en el subsistema pareja y en los subsistemas madre-hijos, padre-hijos;
- * aumentar y respaldar una injerencia efectiva de los padres en el subsistema hijos;
- * subrayar la importancia del subsistema de la pareja como fuente de energía vital del sistema familiar.

A partir de esta experiencia, las autoras citadas han elaborado talleres que responden a distintas realidades familiares (Fuhrmann, I., Chadwick, M., 1994). Estos talleres tienen una metodología bien estructurada, a trabajar con un máximo de 6 parejas en 12 sesiones, alternando actividades en grupo pequeño y en grupo ampliado, con juegos vivenciales, dramatizaciones y discusiones. Cada sesión termina con una tarea para la pareja, a realizar en casa, lo que facilita el prolongar y personalizar la acción de estos talleres.

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

En relación a la evaluación escolar, el foco de atención está dado por las interacciones del niño con T.A. con su medio escolar.

A ninguno que haya trabajado con niños portadores de T.A., escapa las exigencias que este niño impone: paciencia, tolerancia a la frustración, tolerancia a los ruidos y a las interrupciones, flexibilidad de los profesores. No es de extrañar, por tanto, que la presencia de un niño con T.A., tenga un importante efecto no sólo sobre las interacciones familiares (como se ha señalado), sino también en las interacciones escolares. Resulta interesante incluir en la evaluación escolar, aspectos como los ya planteados para el contexto familiar:

- * acciones realizadas para abordar el T.A.;
- * acuerdo o desacuerdo entre los miembros de la comunidad escolar acerca de la forma de llevar a cabo estas acciones;

* analizar en qué medida la escuela confía en sus propios recursos y cómo utiliza la información y sugerencias de la familia y de los especialistas;

* cómo integra a la familia en el quehacer educativo;

* en qué medida subfocaliza o sobrefocaliza en el problema del niño;

* en qué medida ve equilibradamente los aspectos positivos y negativos del niño con T. A.

Entendida la evaluación como un elemento facilitador para la intervención, cabe recordar a nivel del sistema escolar, que los miembros de este sistema deberán cuidar de no acentuar eventuales desbalances detectados en la evaluación. Esto significa que si detectan que los miembros de la familia no concuerdan en la forma de abordar el problema del niño, el educador podrá prevenir dificultades al no acentuar estos desacuerdos tomando posiciones en favor o contra de los implicados.

Al respecto, cabe señalar que una de las razones por las cuales el colegio puede fracasar al intervenir con las familias de niños con T. A., es que uno de los padres acepta el trastorno, pero el otro lo niega y se desliga.

Asimismo, en un familia que desconfía de sus recursos y peregrina de una especialista a otro, el educador podrá destacar las fuerzas de esta familia y utilizarlas en indicaciones concretas de colaboración y partici-

pación. En una familia que vive exclusivamente en función del niño problema, el educador podrá apoyar un distanciamiento o reducción en la protección del niño, mostrando la importancia en el aprendizaje, del efecto de los propios errores.

Por último, el educador pondrá especial atención en resaltar los aspectos fuertes del niño y mostrar con cuidado las debilidades, en aquellas familias que sólo perciben los aspectos positivos.

Lo hasta aquí señalado corresponde a estrategias generales de evaluación e intervención, las que tienen un rol eminentemente preventivo. Los aspectos familiares que no respondan a estas estrategias generales, han de ser asumidos por los especialistas en Terapia familiar.



Muchas veces la familia debe acercarse a especialistas, como sacerdotes, orientadores para actuar adecuadamente con el hijo o hija.



BIBLIOGRAFÍA

ACKERMAN, M. (1977) *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires; Horme.

BRAVO, V. Luis. (1980) *El niño con trastornos de aprendizaje. El niño con dificultades para aprender*. Santiago; Galdoc.

CHADWICK, M.; FURHMANN, F. (1991) "Una experiencia de incorporación de apoderados en la rehabilitación integral de niños con trastornos específicos en lectura". *Revista Lectura y Vida*, Año 12, N° 3, 15-22.

CHADWICK, M.; SCAGLIOTTI, J. (1990) "Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje". *Revista Lectura y Vida*. Vol. 1, marzo. pp. 17-25.

FEUERSTEIN, R. (1980) *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Glenview, Illinois; Scott, Foresman and Company.

FUHRMANN, I.; ARMENGOL, V. (1988) "Análisis sistémico de la familia chilena", Santiago, Chile. *Revista de Educación*, 160. 52-56.

FUHRMANN, I.; CHADWICK, M. (1994) *Fortalecer la familia*. Editorial Andrés Bello; (en prensa).

MARTÍNEZ BELTRÁN, José María. (1990) *Metodología de la mediación en el P.E.I.* Editorial Briceño, Madrid, España.

MINUCHIN, S. (1992) *Familias y terapia familiar*. Editorial Celtia, Buenos Aires, Argentina.

PRIETO SÁNCHEZ, María Dolores. (1989) *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.* Editorial Briceño, Madrid, España.

ROJAS, J.; NAVARRETE, A. (1989) "Estudio de las características de familias con hijos escolares con y sin problemas de aprendizaje utilizando una metodología sistémica. Segundas Jornadas de terapia familiar". Santiago, Chile.

EDUQUEMOS A NUESTROS ALUMNOS PARA LA VIDA FAMILIAR

Prof. **Manuel H. Troncoso Sáez**
Colegio "Fundación Educacional Fernández León"
Llolleo

-Este proyecto apunta a la preparación del joven de educación media para la vida matrimonial y familiar, considerando, además, otros estados de vida, como soltería y vida religiosa.

FUNDAMENTOS

Este proyecto va dirigido a preparar al joven para la vida matrimonial y familiar. Se desarrolla en forma integrada a todo el currículo escolar, a los planes y programas de estudio vigentes y a través del proyecto educativo de cada colegio.

Se enfatizan todos aquellos objetivos y contenidos que se relacionan, directa o indirectamente, con la preparación y formación del joven para la vida familiar y de pareja. No se crean nuevas instancias paralelas al quehacer pedagógico normal, salvo algunas específicas de complementación del proyecto.

Objetivos generales

- Orientar hacia una buena decisión y elección de los estados de vida.
- Complementar la formación integral de los alumnos en relación con su vida personal, social y familiar.
- Propender a una sociedad formada por familias e hijos felices.
- Lograr un mejor nivel de calidad de la educación.

Objetivos específicos

- Preparar al joven para la vida matrimonial, familiar y de pareja.
- Comprender y tomar conciencia de la responsabilidad de ser pa-

dres y de los roles en la familia.

- Afianzar y ampliar los contenidos del plan de estudio que se relacionan con el presente proyecto.

Recursos humanos: Dirección y unidad técnica; profesores jefes; profesores de asignaturas relacionadas con el proyecto; otros profesores del colegio; alumnos destinatarios; padres y apoderados (matrimonios); especialistas, sacerdotes y religiosos; personal administrativo; ex alumnos; otras personas y/o instituciones de la comunidad que complementen el proyecto.

Recursos técnico-pedagógicos: Planes y programa vigentes (D. 300/81); unidades de Orientación; programas anexos: educación sexual; drogadicción, enfermedades de transmisión sexual (ETS); alcoholismo y otros; bibliografía relacionada; material audiovisual; películas y diapositivas; metodologías activas y motivadoras; otros recursos técnicos y pedagógicos necesarios.

Materiales: Local y salas de clases adecuadas y acogedoras; elementos audiovisuales: T.V., proyectora de diapositivas, transparencias, etc., radio-casete; recursos de impresión de documentos: mimeógrafo, fotocopiadora. Máquina de escribir; otros materiales.

Asignaturas del plan de estudio al servicio directo del proyecto: Biología humana; Filosofía y Psicología; Religión y Moral; Educación Técnico Manual; Economía; Historia y Sociología; Consejo de Curso y Orientación; Educación Física.

ACTIVIDADES Y TIEMPO

1. Reuniones y Consejos de Profesores para la motivación y la preparación de las actividades.

Alumnos del Colegio Fundación Educacional Fernández León, de Llolleo, en clase de Repostería.



Grupo de alumnos de tercero medio trabajando el tema de los valores en una clase de Religión y Moral, guiados por la profesora María Graciela Flores Retamal.



2. Clases sistemáticas de las asignaturas relacionadas.
3. Clases expositivas con dinámicas grupales.
4. Talleres con profesores, alumnos y padres.
5. Charlas y foros con especialistas.
6. Proyecciones de diapositivas y películas relacionadas con el proyecto.
7. Encuentro con alumnos y matrimonios.
8. Encuentro con alumnos, sacerdotes y religiosos.
9. Estudio y comentarios de estadísticas relacionadas con el matrimonio y la familia.
10. Aplicación de pruebas objetivas y comentarios de sus resultados.
11. Supervisión y asesoría para los profesores jefes y de asignaturas.
12. Evaluación semestral del proyecto.

Nota: El tiempo está integrado a las actividades curriculares rutinarias.

EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto es permanente, permitiendo modificaciones necesarias, así como una retroalimentación adecuada a los cambios socioculturales.

Como los resultados son a mediano y largo plazo, los objetivos deseados tendrán que reflejarse a través de los testimonios de vida de los alumnos egresados.

ALGUNOS TEMAS O CONTENIDOS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS RELACIONADOS CON EL PRESENTE PROYECTO

Filosofía y Psicología

La percepción de sí mismo: El cuerpo; la vida afectiva; la inteligencia; la voluntad.

El saber ético como fundamento de la vida humana: El acto humano y el bien; fundamentos de una ética de la persona: bien personal y bien común.

La ética social y los principios de:

Solidaridad, justicia, autoridad y libertad.

La persona y su significación: Singularidad; comunicabilidad; libertad; responsabilidad; trascendencia.

Desarrollar una mejor comprensión de su comportamiento psicológico y del comportamiento de los demás:

- Experiencias de sensibilización que faciliten el darse cuenta de la persona como tal y de los procesos interpersonales.
- Conducta y conciencia.
- Principales características de las diferentes etapas de desarrollo del individuo.
- Causas y efectos de la conducta del niño y del adolescente.
- Problemas más comunes y algunas estrategias de tratamiento.
- Relaciones humanas familiares.
- Los intereses, las aptitudes y las habilidades humanas.
- La vocación humana y los estados de vida.

RELIGIÓN Y MORAL

Primer año medio

- Los jóvenes, el amor y la amistad.

Segundo año medio

- La relación desde la sexualidad: exigencias éticas del amor sexual.

Tercer año medio

- La familia, base de la sociedad; valor de la maternidad y de la paternidad; el matrimonio, alianza para toda la familia.

Cuarto año medio

- El sentido de la vida personal se define en la vocación: respecto de la futura familia; de la opción laboral y al modo de servicio cívico-religioso.

CIENCIAS NATURALES. BIOLÓGÍA

Primer año medio

- Reproducción y desarrollo embrionario; paternidad responsable; valorar el concepto de salud en la protección integral del hombre.

Segundo año medio

- Comprender el funcionamiento de los sistemas en el hombre y su importancia y preservación; apreciar que la vida deriva de una unidad fundamental llamada célula.

Tercer año medio

- Comprender las acciones del individuo y su carácter como ser racional.

Cuarto año medio

- Desarrollo embrionario, responsabilidad frente a la gestación; paternidad responsable. Métodos de



En clase de Huertos Escolares, los alumnos del Colegio de Lillole cultivan habas y arvejas, bajo la asesoría de la profesora Sonia Silva Lizama.

control de la natalidad; enfermedades de transmisión sexual. El SIDA; drogadicción y alcoholismo. Tabaquismo.

EDUCACIÓN CÍVICA

Tercer y cuarto año medio

- Los esponsales; el matrimonio; obligaciones y derechos entre los cónyuges; de los padres y los hijos legítimos; los hijos ilegítimos o naturales; bienes muebles e inmuebles. La herencia; detalles y formas de los delitos y de las circunstancias que eximen de responsabilidad criminal, la atenúan o la agravan.

ECONOMÍA

- El comportamiento económico de la familia.

EDUCACIÓN TÉCNICO-MANUAL

Primer año medio

- Actualización de los conocimientos básicos del recién nacido hasta los primeros meses. Higiene y limpieza; la alimentación y formación de hábitos; educación del lactante; confección de móviles figurativos; ajuar del bebé; huertos escolares: preparar el terreno, sembrar, cuidar, cosechar; confección de cajas de cartón; encuadernación; arreglos florales en seco; policromía, técnicas.

Segundo año medio

- Diseño y confección de vestuario;

trabajos en vidrio; primeros auxilios; prevención de riesgos; huerto escolar.

Tercer año medio

- Energía eléctrica; instalación móvil (alargador); reparar enchufes; pintura en género; alimentación, trabajos en la cocina: masas, postres; higiene y aseo en la cocina; tarjetas en papel diamante; policromía.

Cuarto año medio

- Artesanía en papel pergamino; cerámica; alimentación, repostería; normas de seguridad y frecuencias de accidentes; vestuario, tejidos, transformación de prendas de vestir, bordado a mano (carpetas); policromía.

SOCIOLOGÍA Y DERECHO CIVIL

Para tercer año y cuarto año medio

- El hombre, un ser social. Grupos humanos. La familia; derecho civil y las leyes relacionadas con el matrimonio y los hijos; la adopción; la herencia; divorcio, separación y nulidad. Consecuencias para la familia y los hijos.

EDUCACIÓN FÍSICA

Primero a cuarto año medio

- Sistema cardiorrespiratorio, neuromuscular y nervioso central; sistema neuromuscular y músculos posturales; prácticas educativo-físicas en la escuela y en la comu-

nidad; cultivar valores de respeto, responsabilidad, honradez, lealtad, autodominio de su propio cuerpo, competencia sana, etc.; el juego, la recreación y los hobbies; el buen uso del tiempo libre; vida al aire libre, excursiones; el deporte como actividad necesaria para el desarrollo integral del hombre; el hombre y la naturaleza se complementan y se necesitan; higiene y seguridad personal; el ejercicio físico y la salud; el juego en el desarrollo del niño.

CONSEJO DE CURSO Y ORIENTACIÓN

Primero a cuarto año medio

- Grandes decisiones personales: (Octavo año básico, segundo año medio, tercer año medio, cuarto año medio). Profesiones; trabajo; estados de vida; desarrollo personal: autoestima; autoconcepto y autoideal; mi "proyecto de vida". El diario de orientación personal y vocacional; el trabajo como realización personal y social; rol de la madre que trabaja; compatibilidad de roles; relación padre-hijos; determinación de roles; el autoconocimiento ayuda a conocer y aceptar a los demás; nociones de análisis transaccional (3º y 4º medio); instrumentos técnicos de orientación que ayudan a conocerse mejor para una buena toma de decisiones.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA SALA DE CLASES:

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA "VIVIR CON OTROS"

Profs. **Neva Milicic, Ph. D.**
Proyecto Fondecyt N° 1930-69
Escuela de Psicología
Universidad Católica
Ana María Arón, Ph. D.
Escuela de Psicología
Universidad Católica

Este artículo tiene como objetivo central exponer los fundamentos teóricos y la descripción de un Programa de desarrollo de habilidades sociales para niños de educación básica, que puede ser aplicado por los profesores en la sala de clases. Este programa entrega al profesor herramientas concretas para el trabajo con sus alumnos.

La situación escolar no es sólo una transmisión de conocimientos, es un aprendizaje para aprender a vivir, a relacionarse y solucionar problemas. El aprendizaje en el contexto escolar se da en una situación social en que el niño establece vínculos con sus profesores, con sus compañeros y con el conocimiento.

La mayoría de los adolescentes y niños en situación que facilitan la autoexposición, manifiestan sentirse inseguros, tímidos y con deseos de "tener más personalidad". Bajo este concepto se refieren a la necesidad de tener más capacidad de decir lo que sienten, de tomar la iniciativa en relaciones interpersonales, de tener capacidad para resolver los conflictos con otros, es decir, en un lenguaje más técnico: tener habilidades socia-

les. El percibirse con déficit en esta área constituye un freno que de manera circular dificulta el cambio en los niños. Muchas veces, los profesores no cuentan con estrategias que les faciliten el cambio. El sólo darse cuenta es un aspecto muy importante, pero no basta para cambiar. Es preciso, además, crear contextos que ayuden el cambio y creen las condiciones para nuevos aprendizajes.

El tema de las habilidades sociales en el ámbito escolar ha adquirido una gran relevancia, ya que se las ha relacionado con una gran cantidad de trastornos en edades posteriores. Las habilidades sociales y la expresividad social han demostrado ser un factor protector frente al estrés en los niños durante la edad escolar (Luthar, 1991). Este hallazgo es interesante, dado que es posible modificar la competencia social a través de programas específicos, lo que abre valiosas perspectivas desde el punto de vis-

El juego en los niños-as es un proceso básico, que les ayuda a aprender y progresar.

·La situación escolar debe ser un aprendizaje para aprender a vivir, a relacionarse y a solucionar problemas.

·El programa descrito constituye un material de apoyo para el desarrollo de las destrezas necesarias en los alumnos.

·La importancia de este tema ha significado que el desarrollo de habilidades sociales haya sido incluido como uno de los objetivos transversales de la educación, tal como están propuestos por el Ministerio de Educación.



DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA "VIVIR CON OTROS"

Profs. **Neva Milicic, Ph. D.**
Proyecto Fondecyt N° 1930-69
Escuela de Psicología
Universidad Católica
Ana María Arón, Ph. D.
Escuela de Psicología
Universidad Católica

•La situación escolar debe ser un aprendizaje para aprender a vivir, a relacionarse y a solucionar problemas.

•El programa descrito constituye un material de apoyo para el desarrollo de las destrezas necesarias en los alumnos.

•La importancia de este tema ha significado que el desarrollo de habilidades sociales haya sido incluido como uno de los objetivos transversales de la educación, tal como están propuestos por el Ministerio de Educación.

Este artículo tiene como objetivo central exponer los fundamentos teóricos y la descripción de un Programa de desarrollo de habilidades sociales para niños de educación básica, que puede ser aplicado por los profesores en la sala de clases. Este programa entrega al profesor herramientas concretas para el trabajo con sus alumnos.

La situación escolar no es sólo una transmisión de conocimientos, es un aprendizaje para aprender a vivir, a relacionarse y solucionar problemas. El aprendizaje en el contexto escolar se da en una situación social en que el niño establece vínculos con sus profesores, con sus compañeros y con el conocimiento.

La mayoría de los adolescentes y niños en situación que facilitan la autoexposición, manifiestan sentirse inseguros, tímidos y con deseos de "tener más personalidad". Bajo este concepto se refieren a la necesidad de tener más capacidad de decir lo que sienten, de tomar la iniciativa en relaciones interpersonales, de tener capacidad para resolver los conflictos con otros, es decir, en un lenguaje más técnico: tener habilidades socia-

les. El percibirse con déficit en esta área constituye un freno que de manera circular dificulta el cambio en los niños. Muchas veces, los profesores no cuentan con estrategias que les faciliten el cambio. El sólo darse cuenta es un aspecto muy importante, pero no basta para cambiar. Es preciso, además, crear contextos que ayuden el cambio y creen las condiciones para nuevos aprendizajes.

El tema de las habilidades sociales en el ámbito escolar ha adquirido una gran relevancia, ya que se las ha relacionado con una gran cantidad de trastornos en edades posteriores. Las habilidades sociales y la expresividad social han demostrado ser un factor protector frente al estrés en los niños durante la edad escolar (Luthar, 1991). Este hallazgo es interesante, dado que es posible modificar la competencia social a través de programas específicos, lo que abre valiosas perspectivas desde el punto de vis-

El juego en los niños-as es un proceso básico, que les ayuda a aprender y progresar.



Es importante que el sistema escolar permita una reestructuración de las imágenes internas del niño-a como persona que aprende.



ta de la salud mental escolar. Una serie de programas de prevención en relación a problemas, como alcoholismo, drogadicción, conductas antisociales, incluyen el desarrollo de habilidades sociales como un eje central de las intervenciones preventivas en educación. Del mismo modo, los programas de prevención del maltrato y abuso infantil desarrollan conductas asertivas y habilidades sociales como parte integrante de ellos; ser capaz de relacionarse con otros es una de las condiciones básicas para el establecimiento de redes sociales, factor que protege ante eventos de vida negativos y a tensiones cotidianas.

La importancia de este tema ha significado que el desarrollo de habilidades sociales haya sido incluido como uno de los objetivos transversales de la educación, tal como están propuestos por el Ministerio de Educación.

Los profesores, especialmente en la enseñanza básica, están en una situación privilegiada para desarrollar estos programas.

LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE

Winnicott (1978) plantea que no puede haber construcción del saber si no se juega con el conocimiento. El espacio de aprendizaje debe entenderse no sólo como una realidad psíquica al interior del individuo, sino que él forma parte de una realidad compartida. Para aprender y progresar intelectual y personalmente, es bá-

sico incluir el juego y el sentido del humor en la relación enseñanza-aprendizaje. Si esta afirmación es verdadera, en el área del procesamiento cognitivo de la información es más verdadero, aun en el aprendizaje de las habilidades de vivir en relación.

Para ser efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el área de habilidades sociales, hay que conectarse con el modo primario de relación de los niños, que es el juego. Hay que dar espacio al despliegue de sus recursos internos y guiarlos para que se conecten con los recursos externos.

En este sentido, la situación pedagógica se estructura de una manera activa, en la que los niños puedan expresar, compartir y poder llegar a una construcción social del conocimiento y de la personalidad.

Todas las personas tienen una manera personal de acercarse al conocimiento y al saber. Esto constituye un estilo y una modalidad de aprendizaje, que es como una matriz que se transforma en un esquema de operar, que se utiliza en las distintas situaciones de aprendizaje. Fernández (1987) sostiene que este estilo se generaliza a otras áreas de la vida. La modalidad de aprendizaje está influida por diferentes significantes que se relacionan con: imagen de sí como persona que aprende y la forma en que el padre y la madre operan "fantasmáticamente", el vínculo con el objeto del conocimiento y la historia de aprendizaje, marcado por algunas escenas paradigmáticas que conforman la "novela personal" del aprendizaje, la manera de jugar, la

modalidad de aprendizaje familiar.

Es posible enriquecer la modalidad de aprendizaje de cada cual, en la medida en que se tiene la oportunidad de aprender de otros, en la interacción, y de realizar actividades significativas en que puedan lograr algunas escenas positivas para generar una novela escolar positiva para cada uno de los niños, especialmente los que están más en desventaja. Teniendo en cuenta que las imágenes paternas ("imágenes fantasmáticas") de los niños de sectores populares con frecuencia están cargadas de significación negativa, es importante que el sistema escolar permita una reestructuración de las imágenes internas del niño como persona que aprende.

La conducta social se ejercita a través de la exposición a modelos, muchas veces en forma no consciente, otras veces por medio del juego y otras en forma programada por los profesores. El desarrollo de actividades que permitan a los alumnos sentirse eficientes en la relación social, es una experiencia significativa para sentirse competentes en la relación social. Las actividades descritas en el programa tienen como objetivo lograr en un aprendizaje interactivo la adquisición de las actividades sociales para el desarrollo de una vida social más efectiva.

Crear un espacio interaccional de aprendizaje da a los alumnos posibilidades de expresar sus emociones, de adquirir experiencia, de establecer contactos sociales. A través de todos estos procesos no sólo se fa-

vorece la integración social del grupo, sino que junto con ello, se promueve la integración de la personalidad individual.

EL TRABAJO DE GRUPO: UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA

El trabajo educativo grupal es en esencia la creación de espacios interaccionales de aprendizaje. El desarrollo de habilidades sociales, es, por definición, un trabajo de grupo. Algunos de los objetivos de un trabajo en grupo son:

- Desarrollar la conciencia de sí mismo, y la necesidad de sentirse aceptado y asumir su propia importancia.
- Promover la participación voluntaria en el trabajo de grupo. En los niños más inhibidos esta participación se va dando más lentamente, pero van siendo inducidos, tanto por el modelaje de sus compañeros como por la actitud receptiva del profesor. Estos factores les van permitiendo sentirse a sí mismos en la interacción con otros.
- Eliminar a través de la ejercitación los bloqueos en la comunicación, tendiendo a que los efectos de los ejercicios pueden generalizarse a la vida cotidiana.
- Favorecer la internacionalización

del conocimiento a través de la acción.

- Ayudar al sentido de pertenencia y de aceptación del niño por el grupo.
- Incluir la competencia social en el concepto de sí.

Stanford y Roark (1981) plantean que los factores más decisivos para el éxito de un grupo, son la franqueza en la comunicación y la habilidad para dar y recibir retroalimentación.

Los ejercicios que se señalan en el programa que se describen en este artículo, tienden paulatinamente a facilitar la apertura personal y el aprendizaje en dar y recibir retroalimentación, en forma progresiva.

La formación de un grupo pasa por diversas etapas que es necesario conocer para una mayor eficacia y para permitir a los alumnos un mejor desenvolvimiento en él.

Las etapas propuestas por Stanford y Roark son las siguientes:

- Primera etapa. El principio: la tarea fundamental es establecer una comunicación en un clima de confianza.
- Segunda etapa. Formulación de normas: la fijación de reglas permite definir el marco en que se da el programa.
- Tercera etapa. Resolución de con-

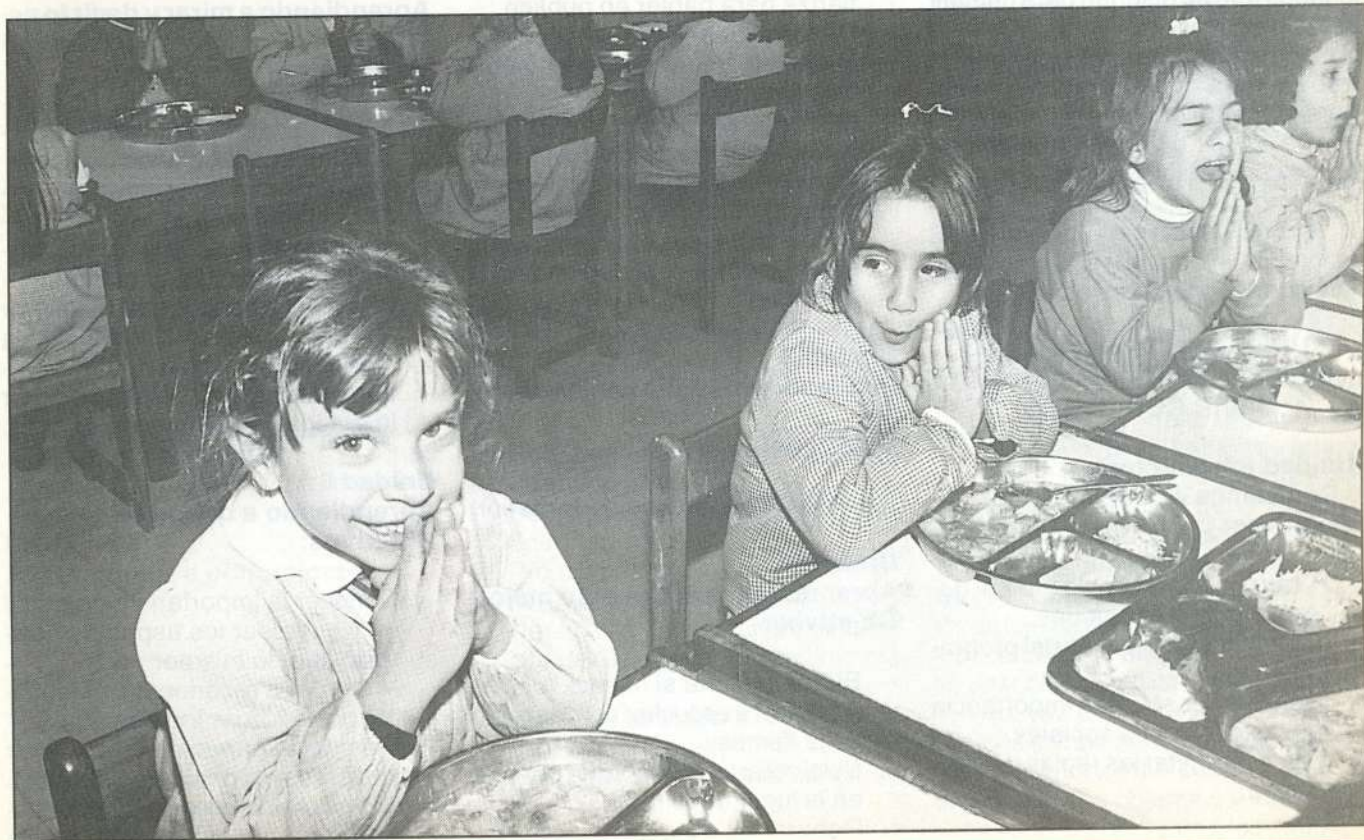
flictos. Aquí es necesario haber logrado un buen nivel de comunicación y haber desarrollado capacidad de dar retroalimentación.

- Cuarta etapa. Transición. Se caracteriza del objetivo frustración por el logro insuficiente de los objetivos.
- Quinta etapa. Producción. Las necesidades en esta etapa se relacionan con el cumplimiento de los objetivos planteados como grupo.
- Sexta etapa. Si un grupo se ha desarrollado en forma eficiente, hay un aumento de los vínculos del grupo.
- Séptima etapa. Los grupos han alcanzado niveles de comprensión, amistad y libertad altos y pueden ser muy eficientes en la tarea.

ELABORACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

La metodología de trabajo está destinada a permitir a través de la asociación con los profesores, adecuar la información existente en el campo teórico sobre desarrollo social a la problemática concreta que los alum-

Si un grupo se ha desarrollado en forma eficiente, hay un aumento de los vínculos del grupo.





La situación pedagógica se estructura de una manera activa.

nos enfrentan en la sala de clase. Esta adecuación se refleja en la definición de doce unidades temáticas; y en el planteamiento de los objetivos a conseguir en cada unidad y en las actividades que se diseñan para cumplir estos objetivos. Las actividades están estructuradas como una guía de trabajo para que los niños puedan generar creativamente respuestas a ellas a través de una modalidad de grupo cooperativo.

A continuación se describen las 12 unidades temáticas del programa con sus correspondientes objetivos.

UNIDADES TEMÁTICAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA "VIVIR CON OTROS"

Unidad introductoria
¿Qué vamos a descubrir?
Objetivos:

- Crear un clima propio para el desarrollo de las sesiones.
- Conocer los objetivos del programa.
- Reflexionar sobre la importancia de las relaciones sociales.
- Fijar y delimitar las reglas del programa.

Unidad 2
Perdiendo el miedo a hablar en grupo
Objetivos:

- Aumentar en el niño la autoconfianza para hablar en público.
- Desarrollar en el niño el concepto que el temor a hablar en público puede superarse.
- Generar una actitud activa frente a la superación de los obstáculos.
- Diseñar una situación facilitadora de hablar en público incluyendo actividades lúdicas que disminuyan los elementos de ansiedad de la situación.

Unidad 3
Perdiendo el miedo a hablar en grupo
Objetivos:

(Los mismos de la actividad anterior)

Unidad 4
Aprendiendo a conocerse mejor
Objetivos:

- Ejercitar sobre sí mismo.
- Aprender a escuchar con atención a los demás.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- Generar las condiciones neces-

rias para crear un clima de confianza en que se facilite una relación de intimidad.

Unidad 5
Aprendiendo a mirar y decir lo positivo
Objetivos:

- Crear un clima que facilite la expresión de emociones positivas.
- Desarrollar la capacidad de darse cuenta de los aspectos positivos de sí mismo, de la realidad externa y de las otras personas.
- Promover la habilidad para expresar las emociones positivas que la realidad nos genera.
- Fomentar la habilidad para describir la realidad en términos positivos.

Unidad 6
Aprendiendo a quererse
Objetivos:

- Conocer la importancia de percibir y expresar los aspectos positivos de uno mismo.
- Aprender a reconocer los aspectos positivos de los demás.
- Ejercitar la capacidad de percibir y expresar lo positivo.
- Reflexionar acerca de la importancia de percibir lo positivo en las



Hay que favorecer en los niños la autoconfianza.

relaciones interpersonales.

Unidad 7 Intimidad, aprendiendo a estar con los otros Objetivos:

- Desarrollar distintos niveles de autoexposición con respecto a :
 - * hechos neutrales.
 - * experiencias gratas con mayor compromiso emocional.
 - * experiencias dolorosas.
- Aprender a escuchar con atención y respeto las autoexposiciones de los otros.
- Aprender a discriminar con quienes se tiene ya una relación de intimidad y con quienes gustaría tenerla, y a reconocer las razones que subyacen a estas preferencias.

Unidad 8 Aprendiendo a comunicarse Objetivos:

- Conocer los distintos niveles de comunicación.
- Reflexionar acerca de las dificultades de la comunicación.
- Examinar los problemas de comunicación en las relaciones con otros.

Unidad 9 Aprendiendo a comunicarnos Comunicación no verbal: cómo hablar y cómo escuchar Objetivos:

- Conocer los factores que facilitan una buena comunicación.
- Percibir las causas que perjudican e interfieren una buena comunicación.
- Conocer y ejercitar la distancia personal más adecuada para una buena comunicación.
- Desarrollar la capacidad de comunicarse en forma concordante.
- Generar una actitud pasiva para la superación de las dificultades en la comunicación.

Unidad 10 Buscando soluciones a un problema Objetivos:

- Aprender una estrategia de resolución de problemas.
- Desarrollar la capacidad de demora de respuesta.
- Promover el pensamiento alternativo.
- Desarrollar la capacidad de anticipar las consecuencias de la propia conducta.
- Implementar la capacidad de toma de decisiones, eligiendo la mejor alternativa frente a una situación problema.

Unidad 11 Buscando soluciones a un problema Conceptos generales y objetivos:

- Los mismos de la unidad anterior.

Unidad 12 Aprendiendo a manejarse a sí mismo Objetivos:

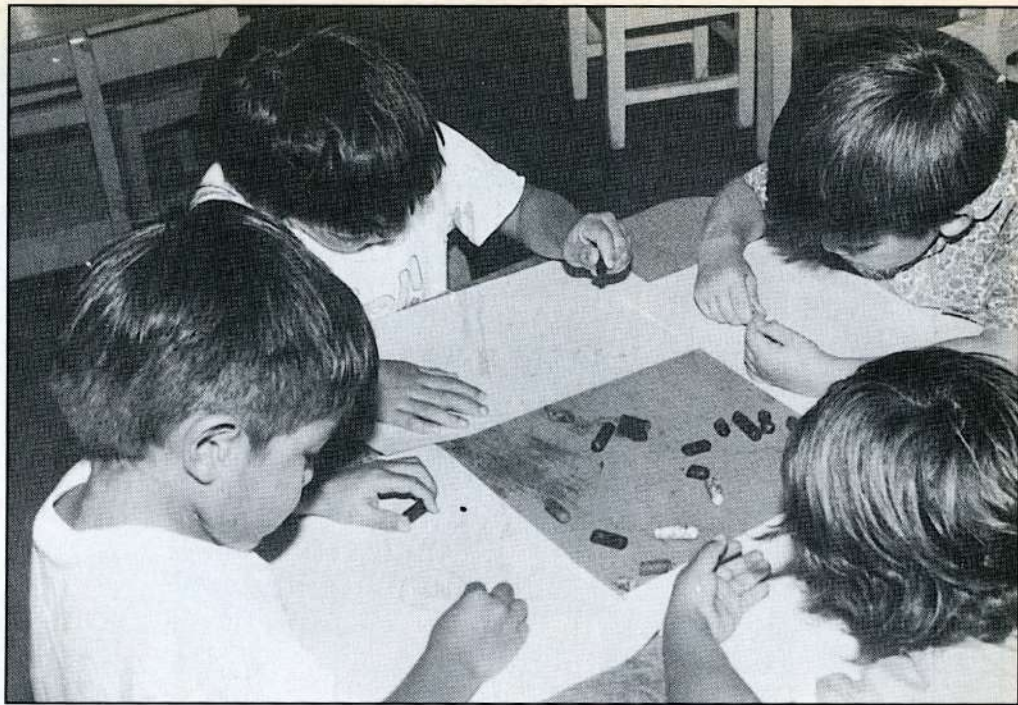
- Aprender que las personas pueden tener un tiempo distinto.
- Discriminar a qué tipo de persona pertenece uno.
- Visualizar los problemas más frecuentes que acarrea cada estilo.
- Planificar algunas estrategias para solucionarlos.

APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL PROGRAMA

La aplicación del Programa se realizó a través de un trabajo de grupo con una muestra de profesores de escuelas y colegios de la Región Metropolitana. En estos grupos que tuvieron una duración de 10 sesiones, los profesores y los autores trabajaron en forma conjunta a partir del marco teórico de habilidades sociales, que se describe al inicio de este trabajo.

Una vez definidos los conceptos básicos en relación a habilidades sociales que orientan cada unidad, y diseñados sus objetivos y las actividades correspondientes, los profesos-

El mayor logro fue el desarrollo de la capacidad de trabajo.



res realizaban las mismas actividades que posteriormente debían efectuar con alumnos, a modo de un juego de roles, a fin de ejercitarse en el dominio de ellas y eventualmente modificarlas.

Posteriormente probaban las actividades con sus alumnos. A la sesión siguiente contaban los resultados obtenidos. Se procedió de la misma manera para cada una de las actividades que constituyen el programa.

En el trabajo grupal se creó un clima de confianza y apertura, que se caracterizó, en forma significativa, por la cooperación y el humor. Un efecto inesperado del programa fue que los profesores reportaron haber generalizado la modalidad de trabajo de grupo a sus respectivas asignaturas. El cambio hacia una metodología más activa fue percibido por los alumnos, quienes, a su vez, respondieron a la tarea mostrándose más interesados e involucrándose más en ella.

Los profesores manifestaron sentir un aumento en el sentimiento de competencia y control en la sala de clases, sin sentirse tan cansados, ya que los niños, al estar entretenidos con las actividades, disminuyen sus problemas de disciplina.

En los alumnos se observó una mayor confianza en sí mismos y más apertura a expresar sus emociones en un clima receptivo, lo que mejoró significativamente la comunicación en el grupo curso, pero quizás el mayor logro fue el desarrollo de la capaci-

dad de trabajo en forma cooperativa y el aprendizaje en relación a cómo resolver conflictos. En síntesis, se mejoró el clima social escolar, tanto desde la perspectiva de los alumnos como desde la de los profesores.



BIBLIOGRAFÍA

ARÓN, A.M. y MILICIC, N. (1993) *Vivir con otros. Programa de desarrollo de las habilidades sociales*. Santiago, Editorial Universitaria.

DE SHAZER, S. (1987) *Pautas de terapia familiar breve. Un enfoque ecosistémico*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

FERNÁNDEZ A. (1987) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico y clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión.

GRESHAM, F.; ELLIOT, S. (1989) "Social skills deficit as a Primary Learning Disability", in *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 22, number 2, february.

HERBERT, M. (1985) "Socialización para enfrentarse a problemas", en Feldman y Orford (Eds.), *Prevención y solución de*

problemas psicológicos aplicando la psicología social. Limusa.

LADD, G.W.; MIZE, J. (1983) "A cognitive learning model of social skills training", *Psychological Review*, vol, 90, Nº 2.

LUTHAR, S. (1991) "Vulnerability and Resilience: A Study of High Risk Adolescents". *Child Development*, 62,600-616.

MILICIC, N. y ARÓN, A. (1991) *Algunas consideraciones acerca del lenguaje socioemocional en niños con privación cultural*. Documento de trabajo, Santiago, CPU.

STANFORD, G. y ROARK (1987) *Interacción humana en la educación*. México, Editorial Diana.

WINNICOTT, D. (1978) *El concepto de individuo sano*. Buenos Aires, Editorial Trial.

UNA EXPERIENCIA NOVEDOSA APLICADA EN YUNGAY

MODELO ESCUELA ABIERTA

Durante 15 años, profesionales del DUCTUM han venido investigando la problemática que impide el progreso de las familias campesinas chilenas, llegando a la conclusión que la causa principal de su subdesarrollo no se asienta tanto en la carencia de recursos, sino que en su formación cultural para aprovechar mejor los que tienen.

Paralelamente, este equipo cuestionó la pertinencia de la educación básica que se imparte en el medio rural, para derivar de la crítica a la formulación de una propuesta concreta para mejorar su calidad, propuesta conocida como Modelo Escuela Abierta.

Iniciados los primeros planteamientos de este Modelo en la comuna de La Unión en 1981, se fue perfeccionando hasta llegar a la estructura que tomó en Portezuelo en 1990 y en Yungay en 1993.

Presentamos en este artículo la experiencia de DUCTUM en Yungay, donde se trabajó con 20 profesores de 13 escuelas rurales, uni y bidocentes, bajo los auspicios del MINEDUC y de la UNICEF.

INNOVACIONES QUE OFRECE EL MODELO ESCUELA ABIERTA

Lo novedosos de este Modelo consiste en detonar un cambio trascendente en el profesor, liberando sus potencialidades, limitadas por el sistema, para que, a partir de su propia esencia como maestro, oriente su función hacia la formación integral del educando.

Esta formación, tal como la conciben los propios docentes, apunta a dar al educando mayor seguridad en sí mismo y confianza en su capacidad de hacer, para que pueda mejorar su calidad de vida y acceder a múltiples oportunidades de trabajo, inspirado en los valores esenciales de nuestra civilización.

El que aprenda a leer, escribir o las operaciones elementales, es una consecuencia de la necesidad de expresarse, comunicarse, discriminar y cuantificar los elementos de su medio, no es el fin.

·El Modelo Escuela Abierta propicia derribar las cuatro paredes que constriñen a docentes y alumnos al aula cerrada.

·Esta experiencia se ha propuesto lograr un cambio trascendente en el profesor de aula.

·En cada profesor anida la necesidad de cambiar para una escuela deseable, siempre que sea consciente de sus ataduras.

Este cambio de orientación conduce a desechar el panorama tradicional del profesor que "hace clases", dictando los ramos que él domina a alumnos que lo "atienden" pasivamente. Si se desea formar al alumno para

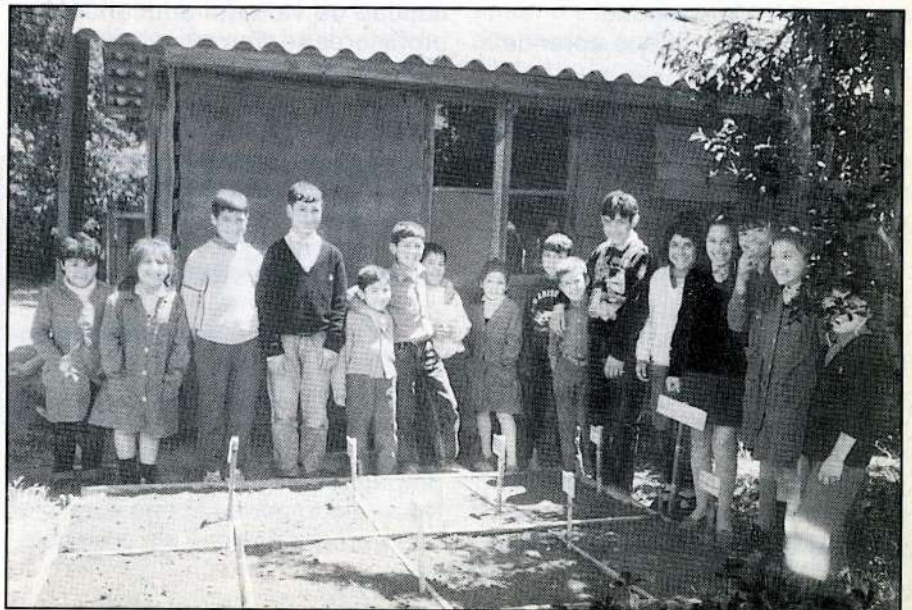
Mónica Pino Medina
Juan Oligier Salvatierra
DUCTUM (Ong.)

la vida, este logro debe cimentarse en la vida misma, es decir a partir del medio en que está inserta la escuela.

El Modelo Escuela Abierta propicia derribar las cuatro paredes, que constriñen a docentes y alumnos al aula cerrada, incorporando el medio natural, social y económico productivo como materia y contenido de su formación.

El cambio lo adoptará el profesor con entusiasmo al darse cuenta que su pragmatismo contribuye a facilitar su tarea y, lo que es más importante, a realizarse como profesional al comprobar los resultados positivos que obtiene con sus alumnos. Unas pocas jornadas de reflexión, seguidas por la operación práctica, lo conducirán a la adopción paulatina, recibiendo como apoyo guías que le permitan incursionar en el área rural.

Alumnos de la Escuela Paillahuala trabajaron en almacigos.



CURSO EN ACCIÓN PARA LOS PROFESORES

La etapa de preparación de los profesores comenzó con una jornada efectuada el 20 de mayo de 1993 y una segunda el 18 de junio, asignándoles tareas específicas. El resto del entrenamiento continuó con un Curso en Acción durante el segundo semestre.

En la primera jornada se logró la plena participación de los 20 profesores que conformaron el microcentro de Yungay para que expusieran sus inquietudes y problemas sobre su desempeño profesional y las limitaciones que a su juicio interferirían en los poco convincentes resultados de la educación impartida en el medio rural.

Fue una buena terapia para despejar frustraciones y vislumbrar en el Modelo propuesto, horizontes de cambio.

En el siguiente periodo, visitaron a algunas familias de sus alumnos, para poder comparar las demandas reales de formación de los niños con la educación que se da en las escuelas. A partir de este diagnóstico, señalaron en forma libre y creativa los objetivos prioritarios que a su juicio debería contemplar la educación básica rural, como respuesta a la formación del educando, a saber:

- Procurarle una formación integral que valore su sentido de ser y le dé confianza en su capacidad de hacer.
- Transmitirle los conocimientos, aptitudes y valores que le permitan mejorar su calidad de vida.
- Capacitarlo para integrarse armónicamente en la sociedad.
- Entrenarlo para que aprenda a aprender.
- Formarlo dentro de los valores trascendentes de nuestra civilización como: solidaridad, bondad, sinceridad, responsabilidad, generosidad y amor en su más amplio sentido.

Comprendieron perfectamente que letras y números no podían ser el objetivo final y que éstas pasaban a tomar una dimensión instrumental para contribuir a alcanzar el objetivo principal: la formación integral del educando.

Esta convicción a la que llegaron los profesores en forma libre y participativa, marcó el primer hito del cambio.

Comprendiendo que no se pue-



Un campesino enseña a los niños el desarrollo de una flor.

de formar al educando entre las cuatro paredes del aula, y que para conocer la realidad es preciso abrir la escuela al medio natural, social y económico productivo, y, en general, a todo lo que existe y ocurre alrededor de la escuela, que pasó a tener significado como materia y contenido del proceso educativo.

Del mismo modo, comprendieron que al integrar el medio social, los apoderados en conjunto con la comunidad local, debían participar en la formación de sus hijos, a partir de su acervo cultural y respetando sus tradiciones y costumbres para no desarraigarlos del medio.

Al referirse a los conocimientos, aptitudes y valores para mejorar la calidad de vida del educando, los profesores se dieron cuenta que debían agregar nociones elementales de higiene y salud, nutrición y alimentación, conocimiento y aprovechamiento de los recursos naturales, y, en general, todo lo que significa adquirir una cultura básica tendiente a elevar sus niveles de vida y oportunidades de trabajo, para ayudarlos a salir de la pobreza.

La base del cambio debía asentarse en el libre ejercicio de su profesión tomando conciencia de las limitaciones que se oponen a su libertad, a partir de una formación que no los preparó para ejercer en el medio rural, seguido por su apego a los planes y programas que fija el Ministerio, y que culmina con su encierro en el aula que los conmina a asumir una

actitud frontal ante sus alumnos, donde ellos enseñan lo que saben y éstos aprenden lo que pueden.

Por tanto, su primer objetivo consistió en liberarse de esas ataduras, conduciendo un proceso educativo donde sus alumnos fueran los actores.

Para ayudarlos en ese proceso y facilitarles la tarea de trabajar con el entorno, se les distribuyó el texto "Las aventuras de Segundo", especialmente diseñado para ese objetivo.

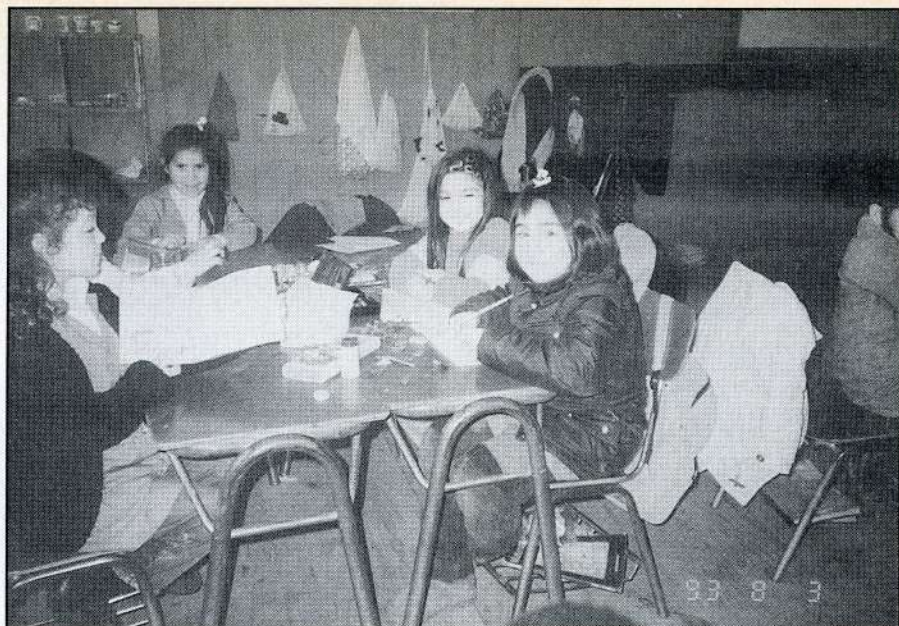
Como complemento, recibieron por parte del MECE bibliotecas de aula para cada escuela y un set de juegos didácticos, útiles para interesar a los niños en la lectura y para jugar en grupos.

Cumplida la etapa de toma de conciencia, comenzaron el Curso de Aprendizaje en Acción, aplicando los principios del Modelo Escuela Abierta.

El curso se reforzó con reuniones mensuales del microcentro en la sede municipal de Yungay, y visitas de apoyo a las escuelas, para culminar el 21 de diciembre con la entrega de certificados.

Los porcentajes de profesores que aplicaron cada fundamento del Modelo dentro del Curso en Acción fueron las siguientes:

- Cambio de objetivo: formación integral del educando: 90%
- Apertura de la escuela al medio 75%
- Integración inicial de la comunidad 50%
- Difusión de los primeros conceptos de desarrollo 60%



Con sólo la mitad de las unidades didácticas del texto guía, pasadas durante el semestre, los profesores notaron un mayor acercamiento en sus relaciones con la comunidad, logrando su cooperación en acciones educativas, ya sea en la sala de clases o en el campo.

Lo principal es que los profesores comprendieron que éste es un objetivo que les ayuda a conservar las raíces culturales de sus alumnos, compartiendo con los padres la responsabilidad de su formación, al mismo tiempo que les permite transmitir los conceptos básicos del desarrollo.

CAMBIOS EN LOS PROFESORES

El principal cambio acusado por los profesores operó en su profesionalismo, es decir el sentirse libres para un desempeño pedagógico más creativo. Al reorientar la enseñanza desde las competencias básicas hacia la formación integral del educando, y abrir la escuela al medio, ampliando los contenidos y materias, las clases se hicieron más participativas y entretenidas, sintiéndose ampliamente realizados, que expresan en frases como:

“El proyecto nos conduce a despertar de un largo adormecer que en ciertos aspectos limitaba nuestra labor de maestros”. “Puedo hacer maravillas con los elementos que me ofrece el medio”. “Logramos la anhelada meta de despertar el interés de los niños”. “Nos abre espacios crecientes para potenciar nuestra creatividad”.

Señalaron que sus clases se hacían más activas y dinámicas, y que aprendieron a desempeñarse en el área rural utilizando los recursos y actividades del medio como contenido educativo.

Se sensibilizaron con el entorno para poder entregar una formación más acorde con los intereses y necesidades de las comunidades. Hacen que los alumnos participen de su propia cultura, integrando tradiciones y valores, como el amor por la vida y el respeto por la naturaleza y por sus semejantes. Las experiencias vividas por los niños son una fuente inspiradora para su propia formación.

Comprendieron que podían orientar su labor hacia el desarrollo integral del niño, sin perder de vista los objetivos oficiales, utilizando metodologías más dinámicas con los recursos del medio.

Incentivaron la observación y la experimentación, analizando los elementos y los procesos científicos que ocurren alrededor.

Manifestaron que el texto “Las aventuras de Segundo”, les permitía integrar las diferentes asignaturas al hacer de nexo entre la enseñanza del medio y el aprendizaje de los ramos

Los niños examinan los organismos vivos.

tradicionales. Podían pasar con mayor facilidad del conocimiento concreto de su entorno a las abstracciones del lenguaje y del cálculo.

CAMBIOS EN LOS ALUMNOS

Los profesores señalaron que habían logrado despertar el entusiasmo de los niños al ponerlos en contacto con el medio, que trabajan con alegría y se sienten actores y partícipes de su propia educación. Tienen interés por descubrir lo que les es propio. Les gusta salir a terreno, observar su entorno y trabajar en grupo. Toman con mucha seriedad sus responsabilidades en las actividades y experiencias, especialmente los que hacen de monitores.

AHORA

HIGIENE Y AHORRO EN BAÑOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

CON GARANTÍA **lamiglass** LTDA

Estanque de descarga automática de poliéster reforzado con fibra de vidrio multidireccional. Tuberías de PVC y reguladores de flujo. Especialmente diseñados para cubrir las necesidades de establecimientos educacionales.

Servicio técnico, asesoría permanente y garantía por un año.



ISABEL RIQUELME 2486 - SAN MIGUEL
TEL. 5519077 - 5510002 - SANTIAGO



Los alumnos de la Escuela Los Laureles muestran con orgullo sus trabajos hechos en el huerto.

Su personalidad, tradicionalmente tímida y retraída, se ha visto reforzada al situarse en el mismo nivel que sus profesores en un medio que ellos dominan mejor, contribuyendo a elevar su autoestima. Han desarrollado espíritu crítico, se atreven a opinar, han mejorado su expresividad, se sienten más libres.

Han aprendido a respetar a sus compañeros, a sus mayores, a la escuela y a la naturaleza, se han sensibilizado con los problemas del medio, se sienten responsables. Están preocupados por la tala y quema de los bosques, la erosión del suelo, la matanza y maltrato de los animales. Plantan árboles, reciclan basuras, están preocupados del aseo y de la higiene, aprecian mejor su trabajo en el huerto escolar y lo proyectan a sus hogares.

Se han sentido plenamente identificados con el personaje del texto guía, asumiendo sus valores. Comprenden las lecturas en todos los niveles y siguen los ejercicios creando actividades adicionales.

EVALUACIÓN

Se realizó una prueba de evaluación de 2° a 6° año básico, para medir diferentes grados de captación de conceptos, imaginación, compromiso con la naturaleza. Todos escribieron legiblemente, a pesar de la deficiente caligrafía y ortografía.

Las notas de captación de conceptos fluctuaron entre 4.2 y 6.8, por escuela, resultando un promedio de 6.1 por alumno.

Sobre imaginación, se les pidió que hicieran tres preguntas originales de lo que les gustaría saber sobre su entorno. Creemos interesante transcribir algunas de las interrogantes planteadas.

- ¿De dónde salió la primera semilla?
- ¿Cómo se produce el viento?
- ¿Pueden conversar los pajaritos?
- ¿Por qué Dios es poderoso?
- ¿Cómo se reproducen los pollos en el huevo?
- ¿Crecen las piedras?
- ¿Pueden ver las lombrices?
- ¿Por qué se dividen los pueblos?
- ¿Por qué el agua de mar es salada?
- ¿Por qué el cielo es azul?
- ¿Cómo se originan los volcanes?
- ¿Cómo nacen los peces?

- ¿Por qué algunos árboles no dan fruto?

- ¿Cómo se hizo Chile?

- ¿Cómo era nuestro mundo cuando los ancianos eran niños?

- ¿Cómo se forma el granizo y la nieve?

- ¿Cómo se hace el pan?

- ¿Cómo se creó el hombre?

- ¿Qué es un profesor y un alumno?

- ¿Desde cuándo existe el primer hombre sobre la Tierra?

- ¿Qué hay sobre la Luna?

- ¿Por qué murieron los dinosaurios?

- ¿Cómo se formó el Universo?

En cuanto a su actitud sobre la naturaleza, propusieron acciones positivas que demuestran claramente que ya estaban conscientes de su papel como protectores del medio ambiente, tales como:

- no matar los pajaritos - evitar la quema de bosques.

Se improvisa una balanza para medir la evaporación del agua en el pasto.



- no destruir los árboles - proteger a los animales.

- plantar árboles - no contaminar el agua - no contaminar el aire con gases venenosos - cuidar la flora y la fauna.

- cuidar el suelo - no arar repetidamente el suelo - ayudar a alimentar a los pajaritos - regar las plantas - no botar basura al río - evitar las quemaduras de rastros.

CAMBIOS DE METODOLOGÍA: ALUMNOS ACTORES Y NO EL PROFESOR

Implícito con los postulados del proyecto y guiados por el texto, la mayoría de los profesores cambiaron fundamentalmente sus metodologías de trabajo. Comprendieron que las clases en que ellos hacen de instructores no se avenían con la nueva orientación pedagógica que los mueve a hacer clases más participativas, al incorporar como materia y conteni-

do todos los elementos del entorno, enriqueciendo así la desnuda sala tradicional con la multiplicidad de materiales que ofrece el medio.

La tediosa clase expositiva se transformó en una entretenida clase de alumnos actores conducidos por el profesor, quien sólo les fija las pautas de trabajo, en su mayor parte grupales.

Las salidas a terreno se fueron haciendo cada vez más frecuentes a medida que mejoraban las condiciones climáticas, colectando material para ser tratado en clase. La memorización de conceptos abstractos se cambió por la observación y la experimentación con objetos concretos.

Los profesores podían tratar temas de interés común con diferentes grados de complejidad de acuerdo al nivel de los alumnos, facilitando, además, el trabajo grupal con monitores, donde éstos eligen las prácticas que más les acomodan.

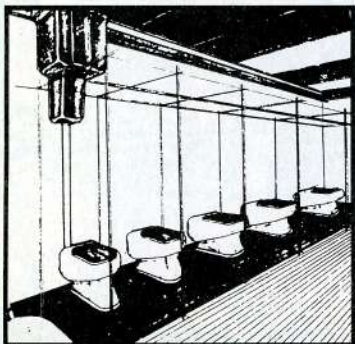
Al encontrar la razón de ser del lenguaje oral y escrito y de los números en el mundo en que viven,

estimulados por los cuentos del texto, los alumnos se motivaron para aprender la lectoescritura y la matemática. Al tener que reconocer los elementos de su entorno, al confeccionar letreros con los nombres de las plantas y los árboles que rodean a la escuela y elaborar muestrarios con la identificación de sus componentes, entre otras actividades del aprender haciendo, se motivaron por el uso apropiado del lenguaje.

Esos niños campesinos demostraron que pueden inspirarse para escribir bellas composiciones y poesías sobre su mundo al integrarlo a su formación. Al salir a medir distancias y superficies con metros reales, a pesar en una balanza hecha por ellos mismos, al calcular volúmenes en contenedores plásticos graduados, al ubicarse en la geografía de su medio, valoraron el significado de los números, demostrando que también pueden dominar la matemática.

En el presente año se ha mantenido el contacto con los profesores, constatando el cambio real experimentado por la mayoría de ellos y su voluntad por seguir adelante ejerciendo su profesionalismo con crecientes grados de libertad.

La experiencia de Yungay demuestra que en cada profesor anida la viva necesidad de cambiar para una escuela deseable, siempre que estén conscientes que en ellos está liberarse de sus ataduras.



CAMPS

DESCARGAS AUTOMÁTICAS

Instalaciones en cualquier punto del país,
garantías y servicio técnico.

Diagonal Paraguay 390 Depto. 153 Tel.: 2224361 - Fax: 6325349 - Santiago.

PAGUE EN
6 CUOTAS

HACE CINCUENTA Y UN AÑOS

UN LIBRO IRRUMPE COMO UNA “VENTOLERA DE GRACIA”

Hace cincuenta y un años, en uno de los números de 1943 de la *Revista de Educación*, el profesor Julio Durán Cerda comentaba un libro recién aparecido. No era el único que informaba a la comunidad del nacimiento de una obra que se estimaba diferente.

Antonio Acevedo Hernández, Alone, Raúl Silva Castro, Ricardo Latcham, Andrés Sabella, entre otros, analizaron el libro, lo desmenuzaron, lo criticaron, lo alabaron. A pesar de sus puntos de vista diferentes, coincidían en dos aspectos importantes: la temática tenía pocos antecedentes en la historia de la literatura nacional y era la primera vez que se escribía teatro infantil escolar, apartándose de la ramplojería, del discurso con moraleja y de las ñoñeces pseudamente infantiles.

Andrés Sabella celebraba que por fin alguien se había dado cuenta de que “nuestros escolares precisan de una tonificante ventolera de gracia...”

UNA OBRA NECESARIA

El libro al que nos referimos es *Obras para teatro escolar*, de Víctor Molina Neira. Apareció en el invierno de 1943 y fue editado por la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación. Los comentarios hacían resaltar la iniciativa ministerial que permitía la difusión de una obra necesaria. Raúl Silva Castro expresaba en un diario: “Si hay libros cuya aparición responde a una necesidad, éste es uno de ellos”.

En 1943, los autores de teatro infantil casi no existían. Se carecía de literatura dramática nacional utilizable en la sala de clases o en los actos escolares. Los profesores, sin tener material adecuado, poco o nada podían hacer y dejaban de aprovechar las valiosas capacidades del teatro como herramienta de desarrollo humano y de la sensibilidad.

Hoy día contamos con algunos actores dramáticos infantiles, no muchos útiles, pero los tenemos; tam-

•Cuando Víctor Molina Neira ofreció su libro *Obras para teatro escolar*, con razón se levantaron voces jubilosas para recibirlo, hace 51 años.

•Este libro abrió el camino para una preocupación más directa por el teatro escolar y de su inclusión como parte importante del currículo.

bién, profesores capacitados en las técnicas teatrales, monitores, diversos grupos, y cierto interés en la comunidad. No era éste el panorama cuando Víctor Molina Neira ofrece su libro a la educación nacional. Con razón se levantaron tantas voces jubilosas para recibirlo.

Prof. **Francisco Raynaud López**
Coordinación de Tecnología Educativa
CPEIP

A lo largo de los años, el libro ha justificado los elogios. *Una aventura de Manuel Rodríguez* es una pieza clásica que han representado muchos niños en Chile y que se repite en todas las antologías del género. *Las cuatro estaciones y el juez de poesía*, a pesar de su debilidad dramática, ha servido para el despliegue escénico y la capacidad creadora de niñas y niños durante estos cincuenta y un años. El Instituto del Teatro, en 1957 la difundió en versión multicopiada para los profesores, recomendando su representación.

Obras para teatro escolar abrió el camino para una preocupación más

El escritor Víctor Molina Neira, cuya obra se aparta de la ramplojería, del discurso con moraleja y de las ñoñeces pseudamente infantiles.



Víctor Molina Neira en momentos en que recibe un reconocimiento por su obra.



directa por el teatro escolar y de su inclusión como parte importante del currículo. Su autor se lanzó a la aventura en un tiempo en que hablar de teatro escrito chileno era un sueño que empezaba a hacerse realidad y teatro escolar una utopía.

EL AUTOR

Pero ¿quién era Víctor Molina Neira que sembraba al voleo hacia el futuro? Profesor normalista egresado de la Escuela Normal Rural de Chillán, se desempeñaba entonces como profesor en la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, de Santiago, al mismo tiempo que estudiaba preparándose como profesor de Educación. Escribía desde los quince años, demostrando notables condiciones en el ámbito de la poesía, y en 1943 ya había publicado tres libros de poemas. Esta dualidad de profesor y poeta le hizo ver las posibilidades de la poesía teatral para despertar las capacidades del niño, una poesía aérea y ligera con mucho de juego y de piqueta. Por eso su teatro se planteó en un espacio donde lo dramático deja paso al vuelo alado de la poesía. Adelantándose también en eso, rompió esquemas y sugirió nuevos campos.

Posteriormente, el profesor Víctor Molina Neira publicó diversos libros e incursionó en el campo del cuento, donde ha obtenido importantes premios. La *Revista de Educación* lo destacó entre los escritores nacionales en un crónica de Miguel Moreno

Monroy, publicada en el número 111 de octubre de 1983.

Cuando yo era estudiante normalista, el nombre de Víctor Molina Neira se repetía en los corredores y las aulas de la Escuela Normal de Chillán con respeto y orgullo, porque era ya una figura reconocida y destacada. En representación de todos los egresados de esa vieja casa centenaria inexistente, me complace rendirle mi tributo de admiración, señalando la importancia de este libro.

DEBERÍA REEDITARSE

Desgraciadamente, son muy pocos los ejemplares de la obra. Ya no se encuentra en las librerías, porque se agotó hace mucho tiempo, y no ha vuelto a editarse. Digno homenaje al autor y a su obra sería que el Ministerio de Educación, ahora por medio de la División de Cultura, reeditara el

libro o parte de él para una difusión masiva de una producción que no ha perdido vigencia, por cuanto está recomendada como material complementario del actual programa oficial de la asignatura de Castellano.

En una de las obras de Molina Neira, un niño recita este parlamento: "ayer escribí mi nombre - en una hojita de trébol. Mi padre me trajo este libro - y me lo dio como premio".

El niño que mora en el cuerpo de Víctor Molina escribió su nombre en una hojita de trébol. Premio valioso y merecido para él sería dejarle en sus manos y en las de los niños, de nuevo este libro.



BEBEDEROS DE AGUA AUTOMÁTICOS



lamiglass
LTD.A

Conforme a las disposiciones vigentes que señalan las necesidades del uso de bebederos en los colegios, LAMIGLAS se ha preocupado de fabricar un tipo especial de bebedero. El cual posee una válvula automática que da paso al flujo de agua únicamente cuando el niño lo desea, lo que se traduce en una doble economía, agua y costo. Además es importante destacar que por sus características nuestros bebederos son de fácil y económica instalación.

ISABEL RIQUELME 2486 - SAN MIGUEL
TEL. 5519077 - 5510002 - SANTIAGO

AMBIENTE FAMILIAR

1. PALACIOS, Jesús y otros

"Evaluación de los contextos familiares y extra familiares en los años preescolares: Escalas Home y Ecers", p. 71-88. *En Infancia y aprendizaje*, N° 66 (1994).

Analiza las características de los entornos en los que los niños pasan su vida cotidiana y su importancia para su desarrollo. Describe las escalas Home y Ecers, que evalúan respectivamente la calidad de los contextos familiar y preescolar. Presenta las características de ambas escalas, algunos ejemplos de su utilización en la investigación evolutiva y una valoración crítica de cada una de ellas. Sugiere vías para situar estos instrumentos en el contexto de otras herramientas de investigación que exploran aspectos no incluidos en Home ni en Ecers.

2. PERALTA, Olga A.

"El estilo tutorial de la madre y su relación con la performance del niño en el armado de rompecabezas", p.77-91. *En Revista Irice*, N° 7 (nov. 1993).

Compara los logros cognitivos de dos grupos de niños de tres años de distinto nivel socioeconómico, en función de las respectivas modalidades tutoriales de la madre. Indica que si bien el desempeño inicial de los niños en la tarea fue similar en los dos grupos, el nivel de desarrollo al que los niños accedieron luego de una sesión tutorial con sus madres fue superior en el nivel socioeconómico medio, donde el estilo tutorial de la madre fue cognitivamente más exigente. Discute los resultados dentro de una perspectiva vygotstiana.

3. VILA, Ignasi y BASSEDAS, Mercé

"Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles", p. 59-70. *En Infancia y aprendizaje*, N° 66 (1994).

Resultados de una investigación sobre la relación entre las actividades que realizaron dos niños en el contexto familiar y la percepción que sobre desarrollo infantil tenían sus madres. Señala que los datos se recogieron mediante la escala Beller, que se administró dos veces en un espacio de tiempo de diez meses y la grabación en video de todas las actividades efectuadas por los niños en el contexto familiar durante cuatro días, desde que se levantaban hasta que se iban a dormir. Concluye que los resultados parecen confirmar la relación establecida entre ambos aspectos e indica las implicaciones que esto tiene para el desarrollo infantil.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

4. LEÓN, Arturo

"Documento sobre el medio ambiente para la enseñanza media. Participemos en la defensa de nuestro medio ambiente, p. 195-224". *En Revista Geográfica de Valparaíso*, N° 22-23 (ene. 1991-dic.1992).

Presenta nueve microunidades sobre problemas de la contaminación ambiental en la V Región y en especial en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, elaborados por los alumnos de la cátedra de Didáctica del Instituto de Geografía de la Universidad Católica. Indica que la metodología utilizada fue el modelo sistémico, que permite localizar, describir, comparar, explicar y evaluar los problemas espaciales.

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

5. MILICIC, Neva

A ser feliz también se aprende: guía para la educación de niños de dos a seis años, Buenos Aires, Sudamericana, 1991. Intenta responder a las preguntas más frecuentes que se hacen los padres y educadores acerca de cómo ayudar al niño a crecer y ser feliz, cómo educarlo en el período preescolar y cómo enfrentar las dificultades más frecuentes en esta etapa.

ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

6. OBIOLS, Guillermo A.

Fundamentos de lógica y metodología de las ciencias, Buenos Aires, Kapelusz, imp. 1993.

Apunta a desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales en general y el pensamiento científico en particular, en la línea de lo que en lengua inglesa se denomina "clear thinking".

FAMILIA

7. JUAN PABLO II. Papa

Carta a las familias, Santiago, San Pablo, 1994. Orientaciones de tipo pastoral sobre la familia y una reflexión doctrinal sobre la verdad del matrimonio y la familia.

8. MUÑOZ, Mónica y REYES, Carmen

La familia en Sudamérica, Santiago, Sernam, 1992.

Analiza el origen, la evolución y el desarrollo de la familia en América del Sur desde la conquista hasta mediados del siglo XX. Características y principales tendencias relativas a la composición y tamaño de la familia, unión conyugal, parentalidad, incorporación de la mujer al mundo laboral y cambio en las relaciones de género, y la relación entre generaciones.

9. NÚÑEZ, Mario

"Familia, educación, juventud: una propuesta integradora", p. 39-46. *En Perspectiva educativa*, N° 23 (jul. 1994).

Presenta los conceptos de familia, educación y juventud en forma interrelacionada a partir del papel tradicional que ha cumplido la familia como célula viva del cuerpo de la sociedad. Indica que en su desarrollo histórico la familia ha modificado notoriamente su organización interna, sin que por ello se hayan ausentado en su seno las relaciones sociales más importantes, permanentes, vitales y profundas que acreditan las personas que viven en sociedad. Señala que el debilitamiento de la familia está afectando seriamente sus funciones propias, su intimidad y su papel en la educación de los hijos, por ello debe retomar nuevamente un papel más destacado. Plantea como propuesta integradora una instancia de reflexión, investigación y acción, que relacione y cohesione a la familia, a la educación y a la juventud hacia proyectos de vida común.

ORO

10. ALLESCH, Rodolfo

"La producción aurífera nacional: participación de la V Región de Valparaíso (1967-1987); antecedentes para el análisis geográfico regional, p. 45-96". *En Revista de Valparaíso*. N° 22-23 (ene. 1991-dic. 1992).

Resultados de una investigación sobre la producción aurífera nacional para el período 1967-1987. Analiza las relaciones funcionales existentes en este espacio geográfico, que se derivan de la minería aurífera. Indica que se seleccionó la V Región de Valparaíso, ya que generalmente se la identifica, por sus actividades agroindustriales y sus funciones portuarias y turísticas, no haciendo la referencia importante del sector minero, en los estudios de análisis regional.

PARRA, NICANOR

11. SICARD, Alain

"Nicanor Parra, la ruptura antipoética", p. 113-123. *En Estudios filosóficos*, N° 29 (1994).

Analiza la ruptura antipoética en la obra de Nicanor Parra, en relación a la poesía de Neruda, de Rohka, Huidobro y la vanguardia hispanoamericana. Examina dos aspectos

del modelo romántico-modernista-vanguardista cuestionado por Parra, la inflación del yo poético y la sacralización de la poesía.

POBREZA

12. TEITELBOIM, Berta

Situación de la pobreza en Chile, 1987-1992, Santiago, Mideplan, 1994.

Cuantifica y analiza los niveles de pobreza y su evolución a nivel nacional, regional y por zonas geográficas, en los períodos 1987-1990 y 1990-1992. Contiene la metodología de medición de la pobreza y realiza un ejercicio utilizando el método integrado para su medición en la zona urbana.

Servicios que
ofrece la Biblioteca

1. Consultas en sala de lectura
 2. Préstamos a domicilio e interbibliotecario
 3. Confección de bibliografías
 4. Recortes de prensa sobre educación
 5. Referencias bibliográficas (libros y revistas)
 6. Servicio de alerta
- Sumarios de revistas

Las publicaciones destacadas están a su disposición en biblioteca.

Bibliotecas CPEIP-CHILE, Camino Nido de Águilas s/n, Lo Barnechea, Santiago-Casilla 16162, - Correo 9, Providencia-Fono 2167602, anexo 338- FAX: 2167662- San Camilo 262-4° Piso- Santiago - Teléfono 2225038, anexo 266.

impacto OLÍMPICO **MESAS DE PING PONG**

METÁLICAS, PLEGABLES, REFORZADAS
PARA COLEGIOS - AROS BASQUETBALL
MESAS DE BRIDGE Y TACA-TACA



REPARACIONES - DESPACHOS A PROVINCIA

En sus dos direcciones:

• SAN FRANCISCO 597

6392042 - 6326978 - FAX 6324176

• NATANIEL 1136 - FonoFax 5566152

El Cine, fiel reflejo de la vida en sus distintas épocas y situaciones, no escapa a la realidad actual y cotidiana, con todos los problemas de relaciones humanas que aquejan al hombre de hoy, donde la familia es la unidad social más vapuleada y sufrida.

Es así que vemos en el cine familias que se desarman -con o sin razón- porque los cónyuges no se toleran, y otras que se arman con los despojos de las primeras, las que a veces funcionan bien y otras se vuelven a desmenbrar, mientras los hijos, o logran adaptarse o se convierten en niños problemas.

Todos los fracasos y los logros -más los primeros que los segundos- son temas que el cine desarrolla con menor o mayor profundidad, dramatismo, humor y calidad. Muchas de estas películas destrozan a la familia sin piedad o desvirtúan su significado y sus fines, pero también hay otras que son verdaderas lecciones de vida que el espectador debe saber aprovechar, analizando los problemas planteados y las proposiciones que hacen, todo lo cual puede ser referido a su propia realidad o a las situaciones conflictivas de otras personas y que mirados desde afuera se entienden mejor y se reflexiona sobre ellos con mayor objetividad.

En películas relativas a la familia y que están en video encontramos algunos títulos de gran nivel artístico y que inducen a una interesante y positiva reflexión.

NADA ES PARA SIEMPRE

En *Nada es para siempre*, del director Robert Redford y con las actuaciones de Craig Sheffer, Brad Pitt, Tom Skerrit, vemos cómo a través de la naturaleza y los sentimientos se entregan valores que unen a la familia por sobre las dificultades comunicacionales, demostrando con ello que se puede amar sin entenderse totalmente.

FANNY Y ALEXANDER

Fanny y Alexander, del director sueco Ingmar Bergman y con los actores Bertil Guve, Pernilla Awin,

·En el Cine, la familia es la unidad social más vapuleada y sufrida.

·En *La lotería del amor*, el bien y el mal están concentrados en dos mujeres: una casi bruja y la otra, casi una santa.

Gunn Wallgren. Esta película es la visión que dos niños tienen del mundo de los adultos a través del comportamiento y conflictos de su núcleo familiar y cómo todo aquello conforma el universo infantil que se proyectará en su vida futura.

EL SEÑOR Y LA SEÑORA BRIDGE

En *El señor y la señora Bridge*, dirigida por James Ivory y coprotagonizada por Paul Newman y su esposa Joanne Woodward, apreciamos

Prof. **Musia Rosa**
Especialista en Cine
Secreduc
Región Metropolitana

cómo el amor en una pareja implica muchas veces sacrificios y renunciaciones en aras de la armonía conyugal y, por ende, de la unión y felicidad de la familia.

LEJOS DE LA LEY

Por su parte, la película de Sidney Lumet, *Lejos de la Ley*, con los actores River Phoenix, Christine Lahti, Judd Hirsh, Martha Plimpton, muestra la superación de los egoísmos por amor a los hijos y también las consecuencias que las acciones de los padres tienen en ellos, en la familia y en la interrelación social.

El niño actor Bertil Guve, en *Fanny y Alexander*, del director sueco Ingmar Bergman.





Nicolás Cage
y Bridget
Fonda,
actores
protagónicos
de la película
*La lotería del
amor*.

TUCKER, UN HOMBRE Y SU SUEÑO

Tucker, un hombre y su sueño, del realizador Francis Ford Coppola y que cuenta con la actuación protagónica de Jeff Bridges, destaca cómo la cohesión familiar, frente a dificultades externas, permite a un hombre luchar y encontrar el verdadero sentido del triunfo.

ESTRENO

La Lotería del amor

Director: Andrew Bergman. Actores: Nicolás Cage, Bridget Fonda, Rosie Pérez.

Tal como su nombre lo indica, es una película que habla de amor, como lo hacían las buenas comedias románticas de hace algunas décadas, donde en la pantalla se vivía una ilusión, en que el amor se escribía con mayúscula, porque era algo más que sexo y erotismo, porque era un amor con espíritu, porque tenía alma.

La lotería del amor está planteada como una fábula, donde el bien y el mal están concentrados en dos mujeres, una casi bruja y la otra que es casi una santa, una que nunca ha querido tener hijos en su matrimonio,

porque sólo ambiciona fortuna y éxito personal, y la otra que tras un matrimonio prematuro y fallido, sólo trata de hacer feliz a los demás. Planteadas así las cosas, el protagonista, que es un hombre bueno, honesto y generoso, por obra del destino encuentra, sin proponérselo ni desearlo y después de un primer fracaso amoroso, a la mujer de sus sueños.

Aparentemente, parece un triángulo simple que no dará sorpresas, pero no es así, porque la historia está recorrida por momentos inesperados, situaciones divertidas y escenas de gran emoción. El mayor atractivo del filme reside en las actuaciones de Nicolás Cage (*Corazón salvaje*, *Peggy Sue*, *su pasado la espera*, *Alas de libertad*, por la que obtuvo el Gran Premio del Jurado del Festival de Cannes). Bridget Fonda, de familia de actores (Jane, Peter y Henry Fonda) y Rosie Pérez, nominada al Oscar por *Sin miedo a la vida*, quienes imprimen a sus personajes naturalidad, personalidad y vigor expresivo, lo que hace que la película sea más fresca, ágil y humana.

LA CASA DE LOS VARAS SOLAR

Una acogedora tranquilidad, creada tal vez por los cuidados jardines y añosos árboles, dan un marco especial a la casona de la Chacra El Rosario, que perteneció a la familia Varas Solar. Hasta principios del siglo pasado, la ocupaba como casa de veraneo. Hoy, ese remanso verde alberga la sede del Instituto Cultural de Las Condes, donde nace la avenida del mismo nombre.

Su último dueño particular, Luis Fernández Solar la vendió en 1963 al municipio, y sus grandes salones se transformaron en salas de exposición, mientras que los terrenos aledaños vieron nacer salas de clase y una nutrida biblioteca.

La recreación de una antigua casa patronal chilena del siglo XIX le devolvió por pocos días su antiguo entorno. Una exhaustiva investigación histórica, que duró más de un año, permite al visitante conocer fielmente las costumbres y estilo de vida de esa época, ya que no se descuidaron detalles.

Todos los objetos y piezas exhibidos son originales, prestados por museos, anticuarios y coleccionistas particulares.

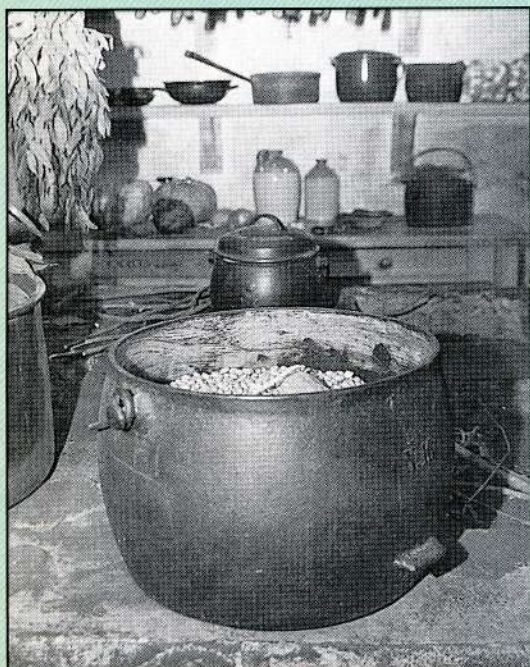
Los invitamos a pasar...



Los escaños del jardín junto a la fuente y aromáticos laureles dibujan el jardín de 1800.



El Oratorio reunía en las tardes a la familia que rezaba el rosario.



En el fogón descansa una olla con porotos y choclo, al lado, otra está llena de garbanzos. Hay muchos invitados.

Un vistazo a la bodega refleja el gusto por la buena mesa, el vino y las carnes. Se comía tres veces más que ahora.





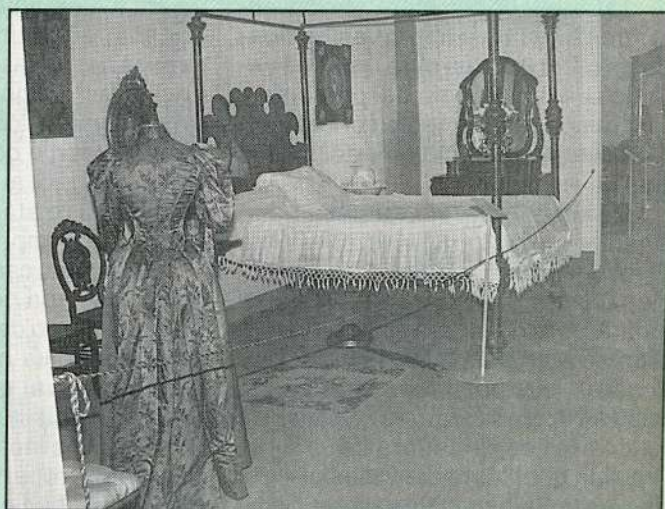
La cena duraba tres horas y se degustaba plato tras plato, sin prisa.



Un gigantesco dormitorio de hombre muestra la indumentaria y los utensilios propios.



Este corredor, en el segundo piso del frontis de la casona, ha recibido muchos visitantes.



El dormitorio femenino ostenta una alta cama con dosel y una bañera de latón para el baño semanal (no se aprecia en la foto).



El salón lucía dos mesas al centro y sillas en los cuatro costados. Al costado derecho, la sala de música.

“ENTRE DIOS Y EL DIABLO”: UN RELATO FEMINISTA

Situada en 1700, recoge espléndidamente un pedazo de la historia de Centroamérica novelando los pasajes de Pedro Albarán y su contacto con los indígenas.

Se llama “Asalto al Paraíso” y es la pluma de Tatiana Lobo, escritora chilena radicada desde hace mucho en Costa Rica y que acaba de sorprender nuevamente con otra novela histórica presentada en nuestro país en el lapso de uno de sus cortos retornos.

Ahora se trata de “Entre Dios y el Diablo”, crónicas acerca de ciertas mujeres de la Colonia: “Es un relato tejido de hilachas conservadas en los viejos archivos, retazos de vidas anónimas, nombres que, como Juana Delgado, nacen y mueren en treinta folios, para dar cuenta de dolores y pasiones, afrentas y venganzas, engaños y picardías, litigios eternos y reivindicaciones no siempre alcanzadas...”, comenta Yadira Calvo.

Tatiana Lobo comete el “atrevimiento” de revivirlas y liberarlas haciéndolas reconocibles para quienes estamos en la vorágine del presente y que nunca reparamos en el contenido de archivos amarillentos como los que las cobijan.

De esa manera, la autora hace desfilar por las páginas a la india Dominga Liberata Moya, a las hermanas Gómez, a Andrea Cháves y su honra perdida, a la adúltera Josefa Teresa Martínez, a María Francisca Álvarez, que pudo recuperar su honor, a Nicolasa Vargas, víctima de malos tratos, a Josefa de la Cruz Aguilar, que fue madre soltera, Petronila de la Flor, que fue esclava de un convento, y a varias mujeres más que estuvieron en este mundo entre los años 1700 y 1800.

UNA CASITA EN EL CARIBE

Tatiana Lobo es una mujer madura que después de los 40 años se dio cuenta de que poseía un talento literario escondido. Y fueron, según su propia versión, los indígenas costarricenses los que hicieron que la magia expresiva fluyera y se concretara en dos impactantes novelas, que la han



Tatiana Lobo, en Costa Rica reivindica a la mujer.

hecho acreedora a varios galardones, incluso el Premio Nacional de Literatura de Costa Rica, ya que ella tomó hace un tiempo esa nacionalidad.

“He sido muy aventurera toda mi vida. Desde niña era rebelde, tanto que un día cualquiera tomé maletas y partí a Alemania, estudié por aquí, por allá, en la universidad pero no terminé nada. Hasta que nuevamente, en busca de algo nuevo, me encontré en Costa Rica, país maravilloso que me acogió con todo su encanto y me embrujó, al punto que todavía estoy allí”, relata con la misma simpatía que le imprime a sus escritos.

Empezó su camino de letras cuando fue llamada por el gobierno para hacerse cargo de un programa indígena que tenía que ver con la artesanía, rubro al que ella pertenecía como ceramista connotada. El contacto con los indios de cuatro etnias diferentes, repartidos en tres reducciones, fue haciendo incontenible el deseo de contar lo que estaba aprendiendo, su transformación personal. Ha pasado largas jornadas investigando sobre los orígenes americanos y la transculturación al ser conquistados. Confiesa haberse maravillado y a la vez sobrecogido al vislumbrar la sabiduría espiritual envuelta en sus rituales religiosos, la forma pura de relacionarse con la tierra. Su honestidad, su solidaridad, su candidez, su sabio desapego a lo material, aquella sorprendente vinculación con lo trascendente.

“Ha sido tanta mi fascinación que me construí una cabañita a orillas del mar caribeño para disfrutar de la naturaleza y de las personas que habitan allí. La mayoría, de raza negra, son gente muy buena. Fue hermosa esa etapa, porque hasta los animales silvestres se acercaban a mi cocina para llevarse comida, fruta o vegetales, ya que estaba instalada afuera de la casa, en una pequeña terraza. Luego el progreso llegó y hoy esa zona está bastante invadida de infraestructura turística, hay movimiento de gente y el paisaje cambió, por supuesto los animalitos huyeron”, señala en sus recuerdos.

MANDADAS EN ESPAÑA, MANDONAS EN AMÉRICA

De lleno en lo literario, Tatiana Lobo es una mujer curiosa y siempre investiga antes de hacer un libro, por eso sus novelas tienen cimientos históricos. Para “Entre Dios y el Diablo” tuvo que sumergirse en copiosos fajos de papeles conteniendo procesos legales, material guardado en las iglesias. Así se enteró de castigos y muertes padecidas por mujeres de otra época, que son parte silente de la historia americana, porque fueron olvidadas por los historiadores convencionales, ya que no entran en los “sucesos memorables” y han pasado inadvertidos en la cotidianidad.

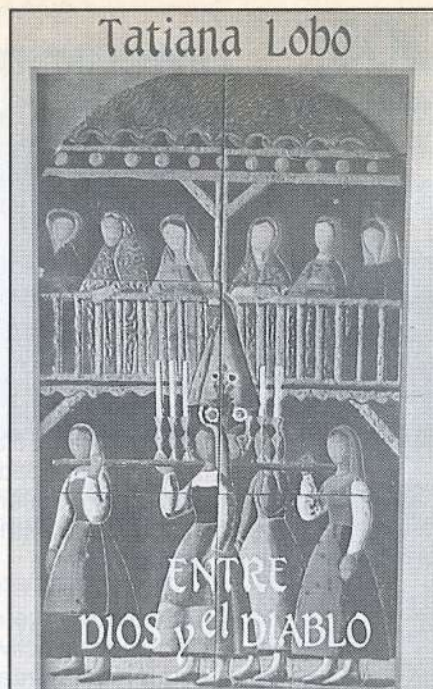
Al comienzo ella escribe: “La historia de la mujer costarricense está

por escribirse. Entre la precolombina y la contemporánea hay un gran vacío documental que impide darle un seguimiento continuo. Es muy poco lo que se sabe de la mujer indígena y hay escasos documentos de los años inmediatos a la Conquista. A partir del siglo XVIII, se cuenta con material suficiente para hacer una selección representativa de españolas, indias, negras, mulatas y mestizas. La ley no fue la misma para todas y la moral tampoco; lo que la iglesia, codificadora del comportamiento social, reprimió a unas, toleró a otras. Si por norma religiosa la relación sexual fuera del matrimonio era pecado y delito, para la esclava o la india la licencia fue mayor, por la sencilla razón de que sus hijos aumentaban el caudal del amo y los tributos del fraile. Por otro lado, la hidalga contó con mayores recursos legales para defenderse de los abusos del patriarcado, para reclamar por promesas matrimoniales incumplidas, para protestar por incestos y violaciones, en fin, para resguardar esa "honra" que, de acuerdo con la mentalidad de la época, era su mayor bien y la base de sus privilegios de casta.

Cualquiera que haya sido el lugar que ocuparon en el sistema de división social, ninguna se parece al estereotipo que el mito nos legó: aquella señorita vestida de riguroso negro, los ojos siempre bajos, siempre atada al fogón de la cocina, beata de mil candelas al santo de su devoción, esposa frígida que hacía el amor al mismo tiempo que desgranaba las cuentas del rosario, sólo existió en el ideal que la iglesia trató de imponer con muy pobres resultados, como lo prueba la larga lista de hijos ilegítimos que engorda los libros de bautizos de esos años.

La resistencia al dominio patriarcal tomó formas muy diferentes como diferentes fueron ellas.

Ricas o pobres, mestizas o mulatas, con descaro o disimulo, escindidas entre la salvación del alma y las urgencias del cuerpo, las mujeres de la Colonia no cumplieron con el modelo de recato, sumisión y recogimiento que la Iglesia se esmeraba por hacer respetar. Sus rebeldías y también sus gritos de impotencia, nos llegan desde muy lejos, destañados por el lenguaje protocolario de los notarios. A estas antecesoras enclavijadas entre sus deseos y la norma, entre su libre determinación y los convenciona-



“Entre Dios y el Diablo” cuenta aquellas historias pequeñas que los grandes cronistas olvidaron.

lismos, les fue muy difícil saber dónde comenzaba Dios y donde terminaba el Diablo, nos dejaron sus testimonios, porque demandantes o demandadas, sus vidas fueron aprisionadas en los tribunales eclesiásticos.

Estas son historias en la Historia, material que los especialistas desdeñan o someten a estadísticas. Se han resumido con la mayor fidelidad posible. El investigador interesado en el texto original puede recurrir a las fuentes que se citan...”

Por eso ella resume: “Ellos me han enseñado lo verdaderamente valioso de la existencia”.

Muebles Funcionales Gacitúa Ltda.

LA MEJOR TECNICA A SU SERVICIO



CASINOS - COLEGIOS-HOGAR-
INDUSTRIAS- INSTITUCIONES

Muebles Funcionales Gacitúa Ltda.

- Proveedores de: Sociedad Constructora, de Establecimientos Educativos.
- Corporación y Deptos. de Educación.
- D.A.E. y otros
- * Se reciben órdenes de Compra.
- * Despachos a Provincias.

Zenteno 1701

San Diego 1758 Fonos: 5567336
5550874 Fax: 5512944

Empresa líder en la fabricación de muebles, metal madera para uso escolar, doméstico, oficinas o salas de conferencia.

LIBROS RECIBIDOS

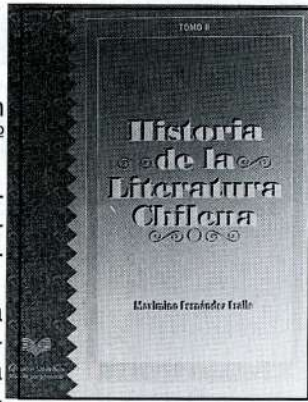
HISTORIA DE LA LITERATURA CHILENA Tomo II

(Del Tomo I se publicó un comentario en la revista N° 217-junio 1994).

Maximino Fernández Fraile. Editorial Salesiana, Santiago, Chile, 1994, 752 páginas.

La Tercera Parte abarca destacadas figuras y acontecimientos de la historia literaria nacional, a partir de la guerra civil de 1891 hasta hoy. La renovación literaria se centra en el Naturalismo, Modernismo y Criollismo, en narradores, poetas y dramaturgos.

La Cuarta Parte se refiere al entorno político entre la crisis de 1924-1925 y la de 1973, al entorno artístico literario: escritores superrealistas (1927); neorealistas (1942) e irrealistas (1957). Los últimos capítulos resaltan obras y autores del nuevo teatro chileno, y las producciones literarias a partir de 1973; las generaciones de 1972, 1987 y 2002 (esta última formada por escritores nacidos entre 1965 y 1979).



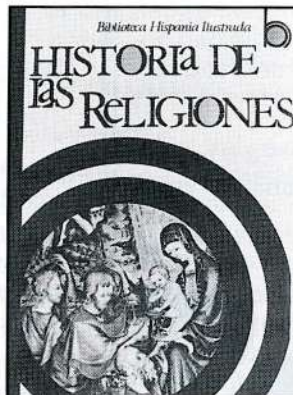
HISTORIA DE LAS RELIGIONES

Texto enviado a nuestra Revista por Libros Antártica, S.A. (San Francisco 116 Santiago).

Carlos Cid, Manuel Riu. Biblioteca Hispania, Editorial Ramón Sopena, S.A. Barcelona, España, 1978, 738 páginas.

Se examinan las ideas religiosas de pueblos primitivos y actuales del planeta. Los autores se fundamentan en los aportes de la arqueología, que da informaciones respecto a la creencias de ultratumba que revela templos, inscripciones, monumentos, pinturas prehistóricas, documentos, crónicas, que ayudan a comprender mejor la religiosidad de antiguas civilizaciones.

Es una obra documentada, explicativa, que examina los ritos, símbolos, costumbres sociales y manifestaciones espirituales. Hay numerosas ilustraciones.



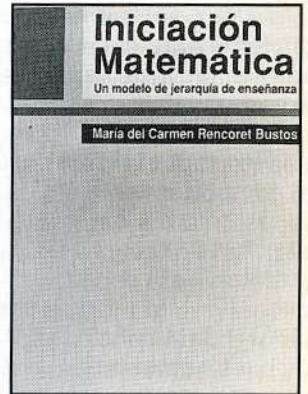
INICIACIÓN MATEMÁTICA

Un modelo de jerarquía de enseñanza

María del Carmen Rencoret Bustos. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 152 páginas.

Se propone ayudar al niño a desarrollar su pensamiento lógico y el creativo. Criterios para seleccionar, ordenar y jerarquizar los contenidos en un programa de iniciación matemática. Se acompaña una gran cantidad de ilustraciones para desarrollar en el alumno variadas nociones y habilidades.

Se sugiere el diseño de actividades que motiven al niño a pensar activamente, a relacionar y construir nuevos esquemas mentales. Para ello se ha de considerar el desarrollo cognitivo del alumno.



INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA

Werner Wolff. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile 1990 (segunda reimpression en Chile), 369 páginas.

Analiza las teorías psicológicas, las bases biológicas de los fenómenos psíquicos. (Se dice que Alfred Adler fue el primero que señaló el hecho de que la gente no piensa solamente con su cerebro, sino también con sus glándulas, su estómago, su corazón, sus pulmones y otros órganos). Explica que el organismo no funciona mediante normas rígidas. El cerebro humano no sólo registra maquinalmente, sino que a la vez interpreta. (Decía Kant: "Vemos las cosas no como ellas son sino como somos nosotros").

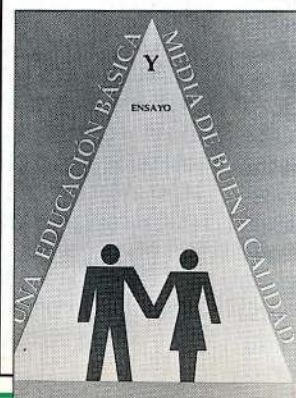
Aprendizaje, psicología de las emociones, imaginación, psicoanálisis, métodos de la observación psicológica configuran gran parte de esta obra.



UNA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE BUENA CALIDAD

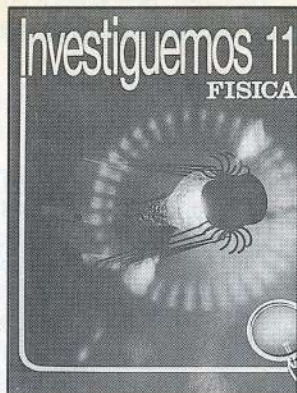
Carlos Veloso Pardo. Impreso por Arancibia Hnos. y Cía Ltda., Santiago, Chile, 1994, 95 páginas.

Este ensayo recoge artículos publicados por el profesor normalista Carlos Veloso. En uno



INVESTIGUEMOS FÍSICA

Ricardo Ramírez S. y Mauricio Villegas R. Editorial Voluntad, Bogotá, Colombia, 1989, décima edición, 208 páginas.



Contiene nueve unidades. (Movimientos: armónico simple, ondulatorio; sonido; óptica geométrica; instrumentos; óptica física; electrostática; corriente eléctrica y circuitos; electromagnetismo).

Cada unidad entrega sus objetivos. Los temas se dividen en una sección teórica y un taller de actividades variadas, en que el educador es un guía del aprendizaje, todo ello dependiendo de la actitud y maestría del profesor.

Se añaden ilustraciones, cuadros esquemáticos, glosario de términos.

TENDIENDO PUENTES entre hijos preadolescentes y sus padres

Santiago Quer Antich. Colección Familia, San Pablo, Santiago, Chile, 1994, 94 páginas.

Derechos de los hijos respecto a su familia; deberes de los hijos; la familia: primera educadora; la familia separada (el pololeo de los padres separados, viudez); el síndrome del niño agredido.

Cada capítulo se focaliza desde una perspectiva cristiana y finaliza con un resumen del tema y una sección destinada a la meditación sobre aspectos importantes que pueden analizarse personal o colectivamente. El trabajo de grupo resultará una excelente experiencia para comprender una serie de hechos vividos, en el intercambio de ideas, que lleven a mejorar y enriquecer al ser humano.



de ellos, comenta los modelos educativos extranjeros, que al ser aplicados en Chile han demostrado su ineficacia por no haber sido sometidos previamente a una investigación y experimentación adecuadas a nuestra realidad nacional. Por ejemplo: la jornada única en establecimientos de básica y media, la disminución de la educación media, de seis a cuatro años y el aumento de la básica, de sexto a octavo año. Sugiere ideas de mejoramiento.

Otros artículos analizan: el valor de la observación; las actividades dinámicas en el proceso educativo; desarrollo rural y educación campesina; salud, educación, trabajo y ahorro.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Desarrollo de la expresión integrada: Club Cli-clo-pips. Cecilia Beuchat, Cecilia Buzada y otras. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1993, 220 páginas.

Programa de estimulación de la expresión personal a través del lenguaje, la plástica, el movimiento y la música, aplicable a cualquier nivel de básica.

Diccionario ortográfico de dudas de la lengua. Floridor Pérez Lavín. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 1994, 166 páginas. Obra de consulta para resolver las dudas ortográficas, léxicas, sintácticas. Se examinan homónimos y parónimos, problemas de acentuación y significado. En páginas finales, una bibliografía clasificada.

El mundo al revés (fragmento). Textos de Marta Brunet. Editorial Andrés Bello, Serie Lecturas Infantiles. Textos breves de la obra "Aleluya para los más chiquititos", con amplias ilustraciones de Antonio Castell Rey.

El folklore chileno para la educación preescolar. Recopilación. Verónica Herrera Vélez. Editor Santiago Herrera, Santiago, Chile, 1994, 128 páginas, Volumen 1, segunda edición. Juegos, adivinanzas, recitaciones, oraciones, trabalenguas y otros contribuyen a realzar las tradiciones del país en bien del desarrollo intelectual, afectivo-social y motriz del niño.

Tierna es la noche. Francis Scott Fitzgerald. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 449 páginas. Novela dramática de carácter autobiográfico de este autor norteamericano nacido en 1896, y cuya atribulada vida personal conforma el antecedente directo de la obra.

Los amigos de Ernestina. Enriqueta Flores. Editorial Universitaria, Colección Norte, Santiago, Chile, 1994, 89 páginas. Relatos nostálgicos, de aventuras, para niños desde los 12 años.

Historia mundial 1914-1968. David Thomson. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile, 1990, 269 páginas. Análisis del panorama mundial del período, hechos y repercusiones que involucraron a toda la humanidad.

La fuga del gran elefante. Gillian Cross. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 247 páginas. La autora es novelista inglesa, ganadora del Premio Smarties y del Premio Whitbread 1992, por esta insólita novela de un humilde joven junto a un gran elefante.

Historia del árbol que habló. Un enano con problemas. Felipe Alliende. Editorial Universitaria, Colección El Jardín de los Sueños, Santiago, Chile, 1994. Dos textos breves sobre ecología, para niños que comienzan a leer.

La historia de María Griselda. María Luisa Bombal. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 115 páginas. El personaje central fue uno de los más queridos de la autora chilena, Premio Nacional de Literatura. Se adjuntan otros relatos.

La pajarera de Samuel Encino. Héctor Hidalgo. Ilustraciones de Francisco Ramos. Arrayán Editores, Colección Infantil Juvenil, Santiago Chile, 1994, 72 páginas. Treinta y tres fichas sobre las principales aves del país: descripción, hábitat, costumbres, necesidades de protección.

Se acerca la Navidad. Hora de comprar los regalos familiares, juguetes, libros, perfumes... y para los más jóvenes, música.

Los padres se dirigen a las disquerías con los nombres indescifrables de los grupos. Miran el precio, y se van a casa preguntándose por qué demonios cuesta tan cara un poco de música. El resto del año pelearán más de una vez para que su hijo baje el volumen de la música, le gritarán "¡qué clase de ruido es ese!", y cosas por el estilo, y recordarán con nostalgia a Nat King Cole, a Salvadore Adamo o a Charles Aznavour.

¿Por qué los padres no conocen la música de sus hijos? Esto, evidentemente, significaría saber mucho más acerca de ellos, conocer sus inquietudes sociales, si es que las tienen, sus sentimientos... (Recordemos que la música es un eco de la sociedad y de los sentimientos). ¿Por qué no hacemos un esfuerzo por comprender?

EL DIÁLOGO

Rara vez un hijo comenta con sus progenitores la letra de una canción, el por qué de su pasión por tal grupo... Sin embargo, ellos no son aún adultos, son los papás los que tienen la madurez suficiente para tomar la iniciativa del diálogo. Ellos son los que están educando a sus hijos. Pero ¿cómo educarlos, si no se conoce la esencia de lo que se escucha?

No tiene por qué ser de gusto compartido; puede que las diferencias se mantengan, y entonces el diálogo derivará en una comparación de la música de cada uno. La idea es no infravalorar el gusto de nadie, sino entender que las épocas han cambiado y que la influencia de la televisión y la publicidad mueven, en general, las pasiones musicales de la juventud.

Las razones de cada uno para escuchar tal o cual música son completamente personales y las emociones que nos despierta, inexplicables. El gusto es indefinible. Pero el mensaje, subliminal o explícito está ahí, y eso forma parte de la atracción. Es ahí donde un padre/madre puede encontrar varias respuestas acerca de la personalidad de su hijo, sin un mayor análisis rítmico, o músico-his-

¿Por qué los padres no se interesan por la música de sus hijos?

¿Por qué no hacen el esfuerzo de comprender sus gustos, de dialogar con ellos?

tórico. Y es ahí donde el padre/madre más osado/a podrá hacer una propuesta, ya que tiene más capacidad de análisis que el menor, si resulta que el mensaje no está de acuerdo con la línea de educación que se le imparte a éste.

Existe también el inconveniente del idioma. Gran cantidad de la música escuchada hoy en día está en inglés. No todos los padres conocen este idioma suficientemente como para entender los textos de las canciones, y parte de los hijos tampoco. En este último caso, la atracción se reduce estrictamente al ámbito melódico-rítmico y requeriría un conocimiento mayor, así como una investigación compleja para conocer el por qué. En los demás casos, gracias a que los hijos entienden los temas, si se establece un diálogo con los padres, se supera el inconveniente. Esta actitud tiene que partir de los padres, principalmente.

LA SITUACIÓN DE LA JUVENTUD

El hecho de que la mayoría de la música que se escucha es la denominada "comercial", y que, a mi parecer, gran parte de ésta carece de contenido, hace que resulte preocupante la situación en que se encuentra la juventud.

Sin entrar en problemas más grandes, como plantearnos el sistema en que estamos inmersos (porque para mí todo parte del mercado), podemos hacer algo al respecto: mejorar la calidad de la educación, tanto en las escuelas como en los hogares. No hay que olvidar que la labor educativa es compartida y que si no se conoce el problema, si no nos damos el trabajo de prestar la debida atención a sus elementos, difícilmente

Daniel Henríquez Rodríguez
(Melómano)

podremos conseguir este ansiado mejor nivel.

MALESTAR SOCIAL

Sostengo que en un análisis más profundo, podríamos llegar a la siguiente conclusión: aunque la mayoría de los mensajes de las nuevas tendencias musicales parezcan triviales, hay, en el fondo un inconformismo, un malestar social, que proviene directamente de la crisis cultural de fin de siglo. Todos destacan por la falta de propuestas (la crisis ideológica también está reflejada en la música), pero hay una ferviente crítica al sistema actual, a los valores, a la moral. Y eso está ahí, es claro y concreto, afirmo que no se toma en cuenta a la hora de plantear el sistema educativo. La pedagogía, tanto escolar como la del hogar, está estancada en el pasado, y no todos los profesionales están bien preparados como para enfocar la educación desde otros puntos de vista más actuales, mucho más explicativos y formativos que los que prevalecen hoy.

Apoyo una reforma del sistema educativo que contemple nuevas propuestas, porque si no, ¿qué preparación tendrán los jóvenes para enfrentar el mundo que se les legará?, ¿cuál será la cultura del mañana, si no se estudia ni se revisa la de hoy?



PASTEUR, GENIO DE LA BIOLOGÍA

Louis Pasteur (1822-1895), químico y biólogo francés, es considerado una de las eminencias científicas de todos los tiempos.

Como estudiante, Pasteur no era muy bueno. Sus intereses estaban en la pintura y anhelaba convertirse en profesor de Bellas Artes. Pero, después de asistir a una serie de conferencias dictadas por un profesor de Química, decidió dedicarse a esta disciplina. Sus primeras investigaciones corresponden a esta área.

Hacia 1862... se aceptaba que la vida podía generarse a partir de los padres - como ocurría en el caso del hombre y los mamíferos - pero que también podía aparecer espontáneamente. Los partidarios de esta teoría sostenían que los microorganismos que aparecían en un líquido - por ejemplo, agua azucarada - se formaban automáticamente, de la nada.

UNA HIPÓTESIS, UNA PREDICCIÓN

Pasteur estaba firmemente convencido que esta teoría era falsa. Para él, la aparición de microorganismos en líquidos alterables cuando están en contacto con el aire, se debía a que los microorganismos contaminan al líquido y se reproducen en dicho medio. Entonces, predijo Pasteur, si se evita la llegada de los microorganismos al líquido, se impedirá su desarrollo.

El razonamiento era impecable. Pero hacía falta demostrarlo.

UN EXPERIMENTO CLÁSICO

Este es el relato que hace Pasteur sobre su famoso experimento de los matracos cuello de cisne:

* "En distintos frascos de vidrio coloqué, separadamente, líquidos muy alterables cuando están en contacto con el aire: agua de levadura de cerveza con azúcar, orina, jugo de remolacha y agua de pimienta. Luego procedí a doblar el cuello de los frascos a la llama, que así quedan curvados en varios sectores. Después, herví el contenido de los frascos, de tal forma que el vapor saliera por el extremo del cuello de los matracos. Dejé enfriar y observé al cabo de algunos días que los líquidos no se alteraban. Esto ha dejado sorprendidos a los partidarios de la teoría de la generación espontánea".

* Y agrega Pasteur: "Si se corta el cuello de uno de estos matracos con una lima, al cabo de pocos días empiezan a aparecer microorganismos, tal como sucede al trabajar al aire libre. Esto demuestra que los microorganismos son transportados por el aire, y que si en

·Los biólogos sostienen que Louis Pasteur - admirado y reconocido en vida- ocupa un lugar de privilegio en la historia de la ciencia, tal vez sólo comparable con el genio de Charles Darwin.

·Pasteur relata su famoso experimento de los matracos cuello de cisne.



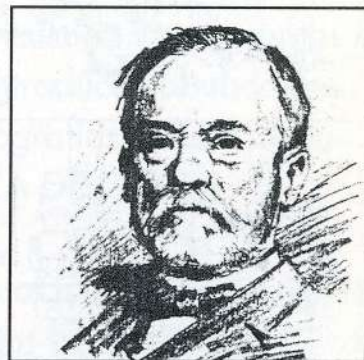
Lázaro Spallanzani (1729-1799), científico italiano que también investigó el tema del origen de la vida, trabajando experimentalmente con líquidos vegetales.

su recorrido encuentran obstáculos - como el cuello doblado del matrazo - no logran avanzar para hacer contacto con el líquido. En las soluciones nutritivas esterilizadas, que no están en contacto con el aire, no prosperan los microorganismos".

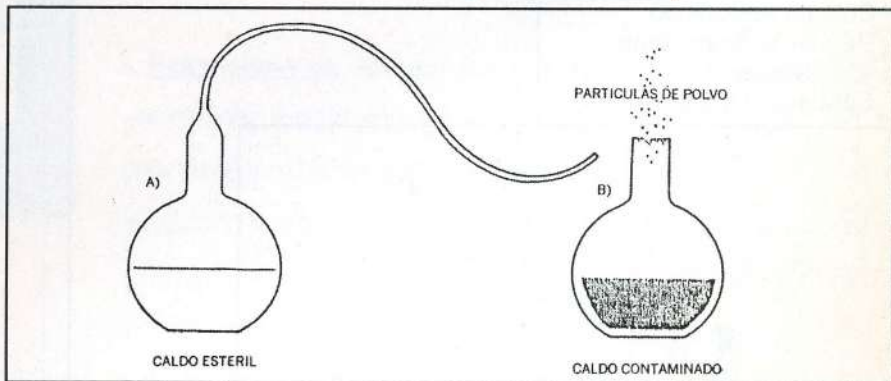
LA VIDA PROVIENE DE LA VIDA

La conclusión nos parece obvia, pero debemos analizarla en el contexto de la época. Aún hoy, en el Instituto Pasteur de París, transcurridos más de 130 años, se conservan intactos, inalterados, algunos de los famosos matracos cuello de cisne que corresponden a la serie experimental de Pasteur.

Los biólogos sostienen que este científico, admirado y reconocido en vida, ocupa un lugar de privilegio en la historia de la ciencia, tal vez sólo comparable con el genio de Charles Darwin.



Louis Pasteur (1822-1895), científico francés que destacó por sus investigaciones en el campo de la bacteriología.



A) Tipo de matraz usado por Pasteur en su experimento. Debido a las curvaturas del cuello, las partículas de polvo no pueden llegar hasta el líquido, aunque el aire circule libremente. El líquido permanece inalterado.

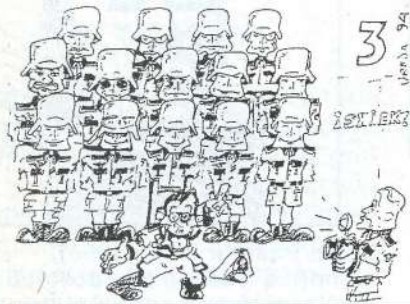
B) Si se rompe el cuello, el líquido se contamina. El color más oscuro del caldo representa el crecimiento microbiano.

IV SALÓN NACIONAL DE GAGS ESCOLARES

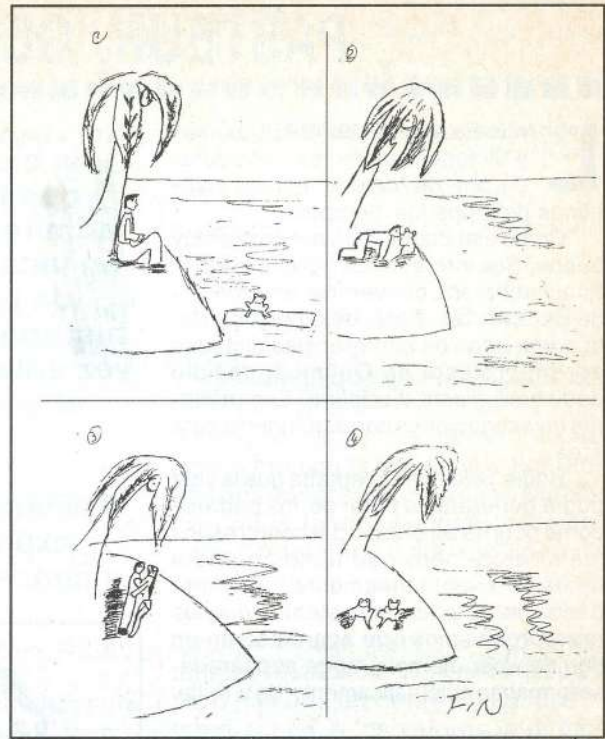
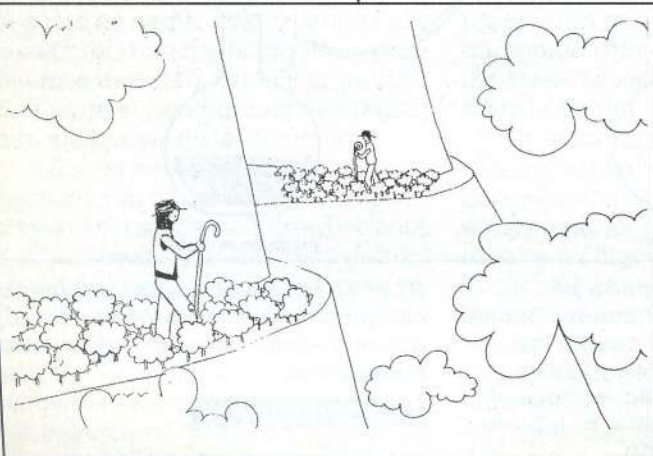
LOS GANADORES



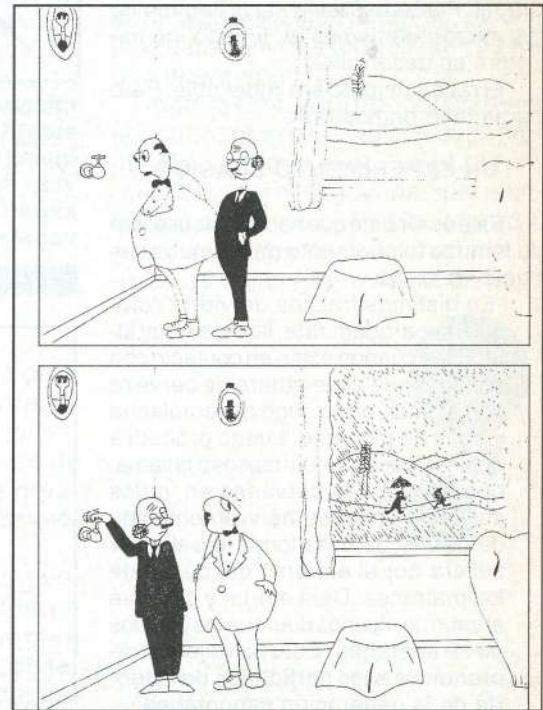
Javier Hermosilla Rodríguez
SEGUNDO GRAN PREMIO
Colegio Alemán del Verbo Divino
VII Región
4º E. Media
Los Ángeles



Elena María Ossa Prieto
PRIMER GRAN PREMIO
Colegio Apoquindo
Región Metropolitana
4º E. Media
Santiago (Lo Barnechea)



Richard Garrido Cárdenas
PRIMER GRAN PREMIO
Escuela Villa La Nieves
XII Región
8º E. Básica
Punta Arenas



Manuel Eduardo Pizarro Díaz
SEGUNDO GRAN PREMIO
Colegio Héroes de La Concepción
IV Región
7º Básico
La Serena



**LO QUE TODO ESTUDIANTE
DEBE SABER ACERCA DE LA ECONOMIA,
UNA HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN
EL MUNDO DE HOY**

**ECONOMIA BASICA : CHILE una realidad.
Formato 18,5 x 23,5 ; 390 páginas.
Fecha de Publicación: Marzo 1994**

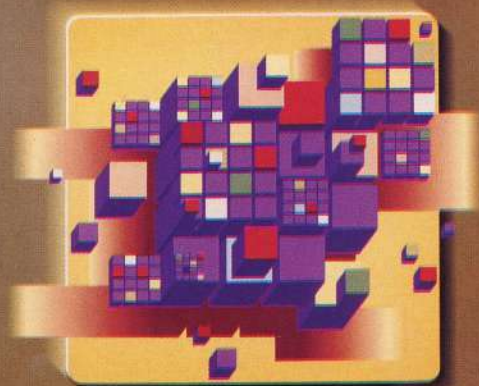
- Ofrece una formación básica en economía, en forma clara y sencilla, sin perder rigurosidad.
- En cada capítulo se presentan los conceptos en forma progresiva y se introducen abundantes esquemas, gráficos, fotografías y datos de la REALIDAD ECONOMICA DE CHILE
- Se incluyen resúmenes al final de cada capítulo, una relación de conceptos básicos con términos desarrollados, y un conjunto de preguntas destinadas a que el estudiante pueda enfrentarse a un test de autoevaluación.
- Esta obra se divide en cinco bloques temáticos con veintitrés capítulos entre los que se destacan: la participación chilena en los regímenes de comercio, el control de la cantidad de dinero por parte del Banco Central evolución de la economía chilena entre los años 1982 y 1993.

ECONOMIA BASICA Chile: una realidad

ECONOMIA BASICA

Chile: una realidad

Pilar Alonso · Francisco Mochón



ES UN LIBRO McGRAW-HILL

Pídalo en las principales librerías del país,

Mayores informaciones en:

McGraw - Hill / Interamericana de Chile Ltda.

Seminario 541 Providencia - Santiago. Teléfonos 222 94 05 - 634 35 92 - 251 84 03

Fax: 635 44 67.



the way forward

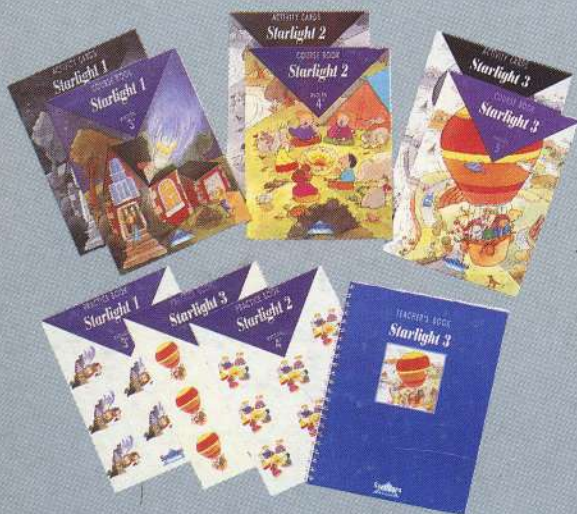
La nueva alternativa para el idioma Inglés



SERIE BOOMERANG



SERIE FREEFORM



SERIE STARLIGHT



**FLASHCARDS
Y CASSETTES**

Editorial Santillana, líder en publicaciones educativas, en conjunto con la Editorial Británica "Richmond English" han desarrollado el más efectivo programa de Inglés para los países de habla hispana, el que está a disposición de todos los docentes del país en las buenas librerías y en nuestra sala de ventas.

Distribuye en Chile
con el respaldo técnico.

 **Santillana**

Pedro de Valdivia 942 • Teléfono 2513374 Fax 2748221