

# REVISTA DE EDUCACION

REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Nº 225 ABRIL 1995 - \$ 1.650 - ISSN 0716-0534



● **MINISTRO MOLINA:**  
LOS MUNICIPIOS DEBEN ENTENDER  
QUE TIENEN  
UN ROL DECISIVO EN LA REFORMA

● **CAMBIOS EN EL CURRÍCULO:**  
SE ABRIÓ EL DEBATE

● **¿EXISTEN LOS SUPERDOTADOS?**

# ACERQUEMOS A LOS NIÑOS Y A LOS JÓVENES A LA LECTURA

MATERIAL DE LECTURA COMPLEMENTARIA  
PARA LA EDUCACIÓN CHILENA  
**EDITORIAL UNIVERSITARIA**



## Señor Profesor:

Adquiera nuevas metodologías. Nuestros textos han sido creados pensando en su perfeccionamiento y en los intereses de sus alumnos, bajo la mano experta de profesionales chilenos altamente calificados y elogiados a nivel internacional.

Adquiéralos en las mejores librerías del país, o solicite un representante a:  
María Luisa Santander 0447. Teléfono 2237468

REPÚBLICA DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
ISSN 0716-0534  
REVISTA DE EDUCACIÓN-Nº 225  
ABRIL-1995  
SANTIAGO DE CHILE

MINISTRO DE EDUCACIÓN  
Sergio Molina Silva  
Representante legal

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN  
Jaime Pérez de Arce Araya

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

CONSEJO EDITOR  
María Teresa Escoffier del Solar  
Iván Núñez Prieto  
Ernesto Águila Zúñiga  
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

EDITORA PERIODÍSTICA  
María Nelda Prado L.

JEFA DE REDACCIÓN  
Liliana Yankovic Nola

<b>2</b>	<b>Correo</b>
<b>3</b>	<b>Editorial</b>
<b>4</b>	<b>Entrevista</b>
<b>7</b>	<b>Tema central</b>
	Cambios en el currículo: se abrió el debate
<b>18</b>	<b>Actualidad</b>
	<b>Currículo</b>
<b>27</b>	Aprendizaje frustrado: ¿Quién tiene la culpa?
<b>31</b>	La importancia de escribir bien
	<b>Investigaciones y estudios</b>
<b>36</b>	Administrando los colegios: diversos paradigmas
<b>39</b>	Discapacidad: el comienzo del cambio está en los padres
	<b>Orientación</b>
<b>44</b>	La búsqueda de un buen diagnóstico
	<b>Filosofía</b>
<b>48</b>	San Agustín v/s Nietzsche
	<b>Educación en el mundo</b>
<b>51</b>	Algunas enseñanzas del caso japonés
	<b>Cine</b>
<b>57</b>	Un disparo a la rutina de fabricar cine
	<b>Literatura</b>
<b>60</b>	Libros
	<b>Ciencia</b>
<b>62</b>	Hipócrates expulsando a los espíritus
	<b>Gags</b>
<b>64</b>	IV Salón Nacional de gags escolares

## PIDEN MÁS EDUCACIÓN FÍSICA

Sra.  
Directora:

Observo con gran preocupación que en los lineamientos que hoy se desarrollan sobre modernización de la educación el tema de la educación física está completamente dejado de lado. Chile es un país donde en promedio se dedica sólo una hora a la semana a la educación física, lo que contrasta con los países desarrollados donde esta disciplina ocupa entre 3 y 5 horas del currículo semanal del escolar. También me resulta inexplicable que la formación de profesores en Educación Física sólo se realice para la enseñanza media, no preparándose maestros para el nivel básico.

Atte.,

Javier Pérez Osorio  
Estudiante de Ed. Física

## DISCRIMINAN A REPITENTES

Sra.  
Directora:

Le escribo a su revista para manifestarle mi preocupación por la situación de los niños y jóvenes repitentes. Por razones que no es del caso señalar, mi hija repitió el año pasado el tercero medio, y le fue cancelada su matrícula. Debí deambular por muchos colegios, la mayoría de las cuales señalaba que no se aceptaban repitentes. Fui a dar así a un establecimiento de baja calidad y alejado de mi casa. Pienso que de esta manera se está juntando en unos cuantos colegios a todos los niños con problemas de rendimientos o conductuales, condenando así a estos niños y jóvenes a ambientes que no estimulan su superación personal ni el mejoramiento de su rendimiento escolar. Me parecen además francamente ilegales, e incluso inconstitucionales estas medidas y pienso que el Ministerio de Educación debiera tomar cartas en el asunto.

Atte.,

Rubén Navarro F.  
C.I. 7.102.301-K

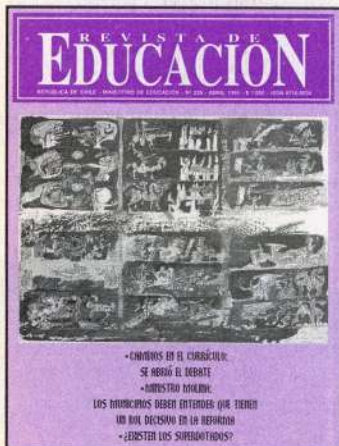
## ATENCIÓN

Los profesores que se suscriban a nuestra Revista hasta el 30 de abril, recibirán gratis el inserto del CPEIR: Asignación de Perfeccionamiento.

**Renueve su suscripción ¡AHORA!**

Valor suscripción anual \$13.000 (contado)

Valor suscripción crédito \$15.000 (6 cuotas sólo descuentos por planilla).



### NUESTRA PORTADA:

Grabado de Roberto Matta (Exposición, "Matta, 42 grabados en una loca geografía").

Diagramación  
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía  
Manolo Guevara Henríquez

Secretaría Dirección Ejecutiva  
Carmen Tizado Mancilla

Secretaría 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.

© Ministerio de Educación  
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. 1995

Fotocomposición y Matricería SERVIGRAF S.A.

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

Correspondencia, Publicidad, Suscripciones y Ventas:  
Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1371-Of. 914  
Tel. 6983351 - anexo 1914,  
Fax: 6987831  
Santiago.

En regiones, dirigirse a nuestros representantes en los Departamentos Provinciales de Educación o Secretarías Ministeriales.

# LA REFORMA Y SUS DILEMAS

**D**espués del anuncio de reforma de la educación que hizo el ministro Molina al inaugurar el año escolar en el Liceo Juan Gómez Millas de la comuna de El Bosque, los comentarios optimistas se han venido confrontando con una buena cantidad de opiniones de disconformidad y pesimismo en el ámbito público.

Pero no podía ser menos. Un anuncio de ese calibre tenía que provocar revuelo; a fin de cuentas, toca directa o indirectamente a todos los miembros de nuestra sociedad, en especial a quienes conforman el magisterio nacional.

Y justamente los representantes del gremio de los profesores son lo que más han alzado la voz. Han dicho que antes que nada la educación debiera pasar por un profundo análisis que considere la opinión de ellos, la que según se quejan, no ha sido consultada. Además, sostienen que las medidas que el Secretario de Estado dio a conocer son sólo "de parche", porque las remuneraciones de los profesores no se compadecen con lo que el Gobierno les exige.

En todo caso, un capítulo completo de la reforma está dedicado al fortalecimiento de la profesión docente. Entre 1990 y 1995 ha habido un 60% de incremento de los salarios de

los profesores. También la propuesta de acción ataca el problema de la formación pedagógica en las universidades y el perfeccionamiento de los que están en ejercicio.

Sea como sea, los desafíos para este año entraron en "tierra derecha" y el impulso está dado fundamentalmente por la innegable necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación y por las exigencias de la LOCE, de aplicar un currículo descentralizado que atienda los requerimientos de cada establecimiento.

En su oportunidad, el ministro Sergio Molina explicó que el plan se aplicará dentro de los próximos cinco años y que lo que se propone es: alcanzar el 75% en los promedios de aprendizaje de las escuelas subvencionadas. Reducir los niveles de repitencia y deserción de los 10 años promedio actuales a 8,5 en básica y de 5,2 a 4,8 en media. Instalar en todos los liceos y en la mitad de las escuelas básicas equipamiento computacional, de tal manera de formar una red con alcance nacional e internacional. Dotarlos de bibliotecas, aumentar a 8 horas diarias la atención en ellos y duplicar el gasto por alumno en toda la enseñanza que recibe subvención del Estado.

La mayor curiosidad se cen-

tra hoy en lo que va a pasar con esta transformación en la educación media, cuyos primeros pasos se dieron durante el Gobierno del Presidente Aylwin. Se espera, para 1997, cubrir con el Programa MECE a los mil 600 liceos a lo largo del país, y lograr consenso en el cada vez más obsoleto Decreto 300. Unos contenidos estudiados y debidamente madurados, capaces de interpretar a la pluralidad de la sociedad chilena y que sean realmente útiles para la formación de los hombres y las mujeres del año 2000. Ese es, quizás, el más grande desafío de este momento.

En medio del "revuelo" al ir editando las páginas de esta Revista, obviamente inmersas en los pormenores de la anunciada reforma, hacemos mención a una frase del propio Ministro, que toca el fondo del asunto y lo resume: "Nada de lo ideado será posible sin el compromiso fecundo y creativo de los docentes. Son ellos los que tienen la responsabilidad y el privilegio de promover el aprendizaje y orientar, junto a los padres, la formación de las nuevas generaciones".

*María Teresa Escoffier*

Ministro Sergio Molina:

# LOS MUNICIPIOS DEBEN ENTENDER QUE TIENEN UN ROL DECISIVO EN LA REFORMA

Por *Manuel Guzmán*

**E**l ministro Sergio Molina ha tenido un inicio de año vertiginoso. El 6 de marzo dio a conocer un profundo plan de reforma al sistema educacional que fue valorado positivamente, aunque no sin opiniones críticas. Se ha esforzado al máximo para que el Senado despache el proyecto que modifica el Estatuto Docente y la Ley de Subvenciones. Y, además, ha debido enfrentar una fuerte polémica con los municipios a raíz de la situación financiera que sufren algunos de ellos en educación. Pese a la complejidad de los problemas, no se cansa de afirmar "que Chile ofrece condiciones que ningún país puede exhibir hoy: el grado de acuerdo - público, consagrado y firmado - sobre la necesidad de modernizar la educación". Pero también está consciente que el proceso no será fácil. "Ningún cambio de esta envergadura se hace sin tener conflicto". Aunque acepta como naturales las polémicas, no por ello deja de enfrentarlas: detalla los planes, esgrime cifras, argumenta y rebate críticas.

***Usted realizó el anuncio de una importante estrategia en educación al inicio del año escolar, ¿cómo evalúa las reacciones que generó?, ¿eran las esperadas?***

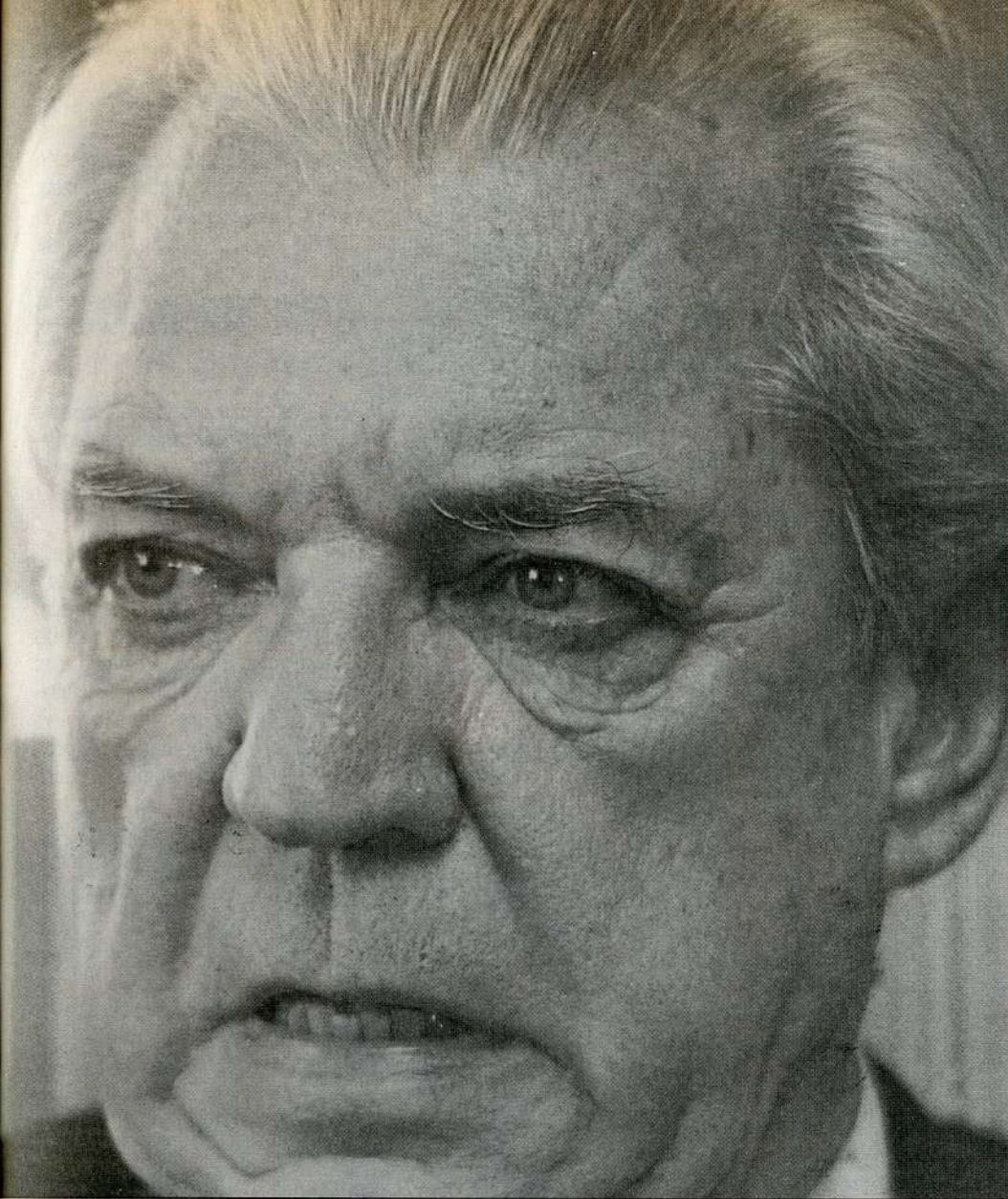
- Yo diría que las primeras reacciones son ampliamente favorables. Hay personas que han expresado críticas, lo cual era esperable. En ningún discurso se puede decir todo. La reforma educativa necesariamente se produce en el tiempo, nadie

puede esperar cambios fundamentales de un día para otro. Hay críticas que van dirigidas a una falta de libertad de los establecimientos educacionales para desarrollar sus planes educativos. En ese sentido, lo que está en el proyecto de reforma al Estatuto Docente es un adelanto muy importante. Las municipalidades de todo Chile deberán realizar un Plan Educativo Anual a base de las propuestas que hagan los propios establecimientos de la comuna. Nunca antes en Chile se han hecho planes educativos de esta naturaleza: poder conocer, establecimiento por establecimiento sus propuestas. Ese Plan Educativo Municipal debe ser aprobado por el Concejo Municipal, pero además, antes deben ser escuchadas las opiniones del Consejo Económico Social, donde están las organizaciones sociales de la comunidad, los padres, los profesores, las autoridades responsables de los departamentos correspondientes, los concejales. Eso se inicia a partir del año escolar 1996. Allí se determina la rotación necesaria en cada establecimiento en función de las horas que es necesario impartir. Sólo en ese momento vamos a saber si falta o hay exceso de dotación. Los establecimientos tienen poca capacidad de iniciativa propia por una deficiencia, a mi juicio, en el sistema legislativo. He pedido que se elabore una indicación para presentarla en la tramitación del proyecto de ley, con el objeto de darle algunas atribuciones especiales. En segundo lugar, pensamos que los establecimientos deben tener un margen amplio

para la elaboración de sus planes pedagógicos. Sin embargo, no es posible pensar que eso es válido para todos los colegios de Chile. Hay algunos en que necesariamente deben acogerse a un sistema más detalladamente diseñado y en el cual se asegure que los niños van a tener una formación básica fundamental. En este sentido, apunta la elaboración y presentación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, que están aún pendientes. Esto se va a entregar en el primer semestre para la educación básica y en el año 96 para la educación media. Estamos elaborando este documento fundamental pensando en que hay que darle a los establecimientos márgenes más amplios de flexibilidad. Hay un atraso del Ministerio de Educación en entregar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos que estamos corrigiendo. Ciertamente, es un proceso gradual. Lo que pasa también por un problema de dirección de los establecimientos. Y la situación actual es claramente inconveniente, porque los directores son inamovibles. En el proyecto de ley también estamos tratando de definir que entren por concurso, con plazos definidos, que puedan volver a concursar pero que exista una renovación. Es decir, hay todo un proceso de ir pensando y ajustando las propias capacidades.

***Esta mayor autonomía, ¿no entraña el peligro de que se pudiera quebrar la unidad educativa fundamental del país?***

- No, porque cada estableci-



**En marzo, el ministro Molina dio a conocer un profundo plan de reforma educacional.**

miento debe entregar su plan a la corporación municipal para que elabore el plan comunal. Ella está obligada a velar por la unidad del plan educativo comunal. La unidad se mantiene por la responsabilidad del municipio en plantear un plan educativo para la comuna en su conjunto y que lo armonice con los requerimientos nacionales.

**Nadie se ha mostrado contrario a la idea de los planes comunales, pero se ha indicado que la estructura municipal es poco participativa y se darían en un marco institucional restringido.**

- La participación va a estar dada porque el establecimiento educacional presenta sus propuestas a la municipalidad. La municipalidad hace el plan global, el que vuelve a los establecimientos para que

puedan hacer sus observaciones. La Corporación debe presentar a los concejales el programa y las observaciones de los establecimientos y ellos son los que lo aprueban. Mayor participación que esa no veo cómo se pueda dar.

**Eso implica un salto en la responsabilidad de los agentes comunales.**

- Así es. La propia comunidad tiene que hacerse responsable de lo que ocurra con la educación en su comuna.

**¿Y camina a parejas la responsabilidad con la capacidad?**

- Esa situación es muy variable. Ciertamente que habrá comunas -pequeñas y pobres- donde van a tener problemas en la

elaboración del plan. El Ministerio ofrecerá apoyo a las municipalidades para el trabajo del Plan Educativo Anual, para que quienes estén más débiles puedan recibir una asistencia técnica.

**Uno de los aspectos que ha estado en el debate público es que las ideas por usted expresadas son ambiciosas pero que no tienen un soporte claro desde el punto de vista financiero.**

- El esfuerzo que el Estado ha hecho desde 1990 en relación a las municipalidades y los profesores ha sido gigantesco. El proyecto de ley que está en el Congreso ha significado un costo de cien millones de dólares. El problema viene de arrastre. Desde el momento en que se transfirió la educación a las municipalidades, hasta 1982, hubo un aporte bastante significativo del Estado. A partir de ese año hasta 1990 disminuyó notablemente la subvención que se entregaba a las municipalidades. La situación estructural es más compleja aún. La educación, antes de ser municipalizada, tenía una asistencia media

de alrededor de unos 26 alumnos por profesor. Eso ha venido cayendo, y en 1993 no estamos más allá de 20 alumnos promedio. Eso produce una diferencia porque el aporte que el Estado entrega a los colegios es por asistencia media. Más aún, en los últimos años ha habido un aumento de la dotación docente de un diez por ciento. O sea, no se puede afirmar que todas las deficiencias son por mala administración. En función de mejorar esta situación se aumenta la subvención en el proyecto, lo que significa para 1995 alrededor de 16 mil millones de pesos. El Estado está haciendo esfuerzos. Pero pese a esos esfuerzos existe un déficit municipal importante. También hay casos particulares que se han agravado porque se está cobrando una asignación de zona, en donde están en juicio las municipalidades. Si esos juicios prosperan en favor del personal docente, será costosísimo. Pero es necesario analizar la cuestión con mucho detalle. No es

aceptable que para las municipalidades todo lo que colocan en educación es deficit. No es así, porque es una responsabilidad de la municipalidad como muchas otras. Distinto es que signifique una proporción demasiado alta. Pero algo de sus recursos propios debe ser para educación porque es responsabilidad de la municipalidad.

**La Asociación de Municipalidades ha rebatido lo que usted plantea, diciendo que el Estado estaría abandonando su responsabilidad en educación, por cuanto es quien debe financiarla en su totalidad.**

- Eso no es efectivo. El Estado no tiene la obligación de financiar toda la educación. Que el Estado financie toda la educación, cualquiera que sea la administración, cualquiera que sea la eficiencia o deficiencia de ella, cualquiera que sea la contratación de profesores que haga... no. Ellos son los responsables, y el Estado tiene la obligación de transferir a las municipalidades y a los sostenedores de la educación gratuita la subvención. En el proyecto de ley estamos aumentando la subvención, les estamos entregando 16 mil millones de pesos. Más que en años anteriores. Distinto es que esos recursos no les alcancen. ¿Pero, por qué no les alcanzan? En algunos casos, porque hay menos asistencia, y, por lo tanto, los recursos son menos, y como hasta el momento hay absoluta inamovilidad de los profesores, pagan un costo por alumno mayor. ¿De eso tiene la culpa el Estado? No, el Estado ha entregado todo. Después está el problema del aumento de la dotación docente, que creció en un 10 por ciento entre el 90 y el 93. El Estado tiene la responsabilidad de dar los recursos, pero no todos los recursos que ellos gasten.

**Independiente del origen que tengan estos déficits, en los últimos meses se ha venido manifestando una situación, que algunos han calificado de quiebra en ciertos municipios.**

- Nos causa una profunda preocupación. Pero una cosa es que nosotros veamos qué podemos hacer ante los proble-

mas que enfrentan, y otra es que ellos pasen la cuenta al Estado de todo lo que gastan. Son dos cosas distintas. La preocupación es grande y he pedido información comuna por comuna a objeto de formarme una idea clara de qué pasa en cada una de ellas: de qué manera esas comunas pueden salir de la situación deficitaria en que se encuentran. O no pueden salir, y de qué manera eso afecta a la educación de esa comuna. Nosotros estamos realmente preocupados por la situación.

**Pero al parecer, esa preocupación no es suficientemente reconocida por los alcaldes...**

- Bueno, ellos solamente reconocen si nosotros les pagamos la diferencia. A eso es a lo que aspiran. Y la diferencia es en este momento del orden de los 33 mil millones de pesos.

**¿Y cuáles son las posibles salidas a esos casos?**

- Estamos examinando junto con Hacienda e Interior qué está pasando con ellos. Queremos conocer detalladamente caso a caso, para ver cuáles son las distintas situaciones que se han producido y por qué. Pero hay varias cosas que examinar antes de tomar cualquiera resolución.

**En ese plano, ¿se ha descartado la búsqueda de nuevas formas de financiamiento? El proyecto de ley aumenta los recursos de modo sustantivo, pero eso no asegura que un nuevo ciclo de problemas se repita más adelante.**

- En ese proyecto va la adecuación de la dotación todos los años. Por eso es importante que las municipalidades entiendan que ellos han perdido alumnos, que se han ido a la educación privada. ¿Por qué se van? Hay una situación que hay que enfrentar en toda su profundidad. Por eso es que se requiere mayor flexibilidad en los municipios, para que puedan hacer fusiones de colegios, redistribuir su personal al interior de la comuna, racionalizar su proceso educativo, plantear sus problemas específicos y las dificultades que se

encuentran. Hay municipalidades que tienen deficiencias estructurales gravísimas. Por ejemplo, las pequeñas, cuya dotación de alumnos difícilmente puede aumentar. Estamos viendo cuáles son. Ya hicimos un cambio: llevar este proyecto, donde se aumenta la subvención. Hay varias medidas que se están tomando para esos casos específicos. Pero al bulto, pasar la cuenta global, no nos parece correcto.

**En este marco se inscribe el debate que se abrirá sobre los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación, que no será fácil.**

- No. Por algo no se ha tomado la decisión durante los últimos años. Debía haberme dedicado ya a tomar alguna resolución, pero hemos estado concentrados en las tareas del proyecto. En los próximos días nos abocaremos a este problema. El debate, para ponerlo de una manera simple, va entre dos posiciones extremas. Una posición, es lograr que los contenidos mínimos no sean tan mínimos, que se integre el máximo de asignaturas. Y cuando uno coloca una asignatura en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, tiene que poner horas. Como el número de horas es limitado, mientras más asignaturas se incorporen en los contenidos mínimos, menos espacio de libertad se deja a los establecimientos. Esa es la posición de quienes dicen que debemos colocar lo más posible. ¿A qué va ligado esto? A que los contenidos mínimos obliguen a poner asignaturas. Mientras más asignaturas, más seguridad en su trabajo tendrán los profesores. Por otro lado están los que expresan que hay que dar el máximo de libertad a los establecimientos, y los contenidos mínimos deben ser muy mínimos. Creo que no se puede generalizar: en algunos casos hay que dejar el espacio a los establecimientos para que propongan sus propias asignaturas o complementen con horas adicionales las que se les asignen en los contenidos mínimos. Ahora tengo que sentarme con los especialistas y tomar una decisión. Que esa decisión va a tener detractores, no cabe duda. Que va a despertar polémica pública, no cabe duda. Pero la decisión tiene que tomarse.





- Se cree que recién en el 2005 se podrán ver los efectos del cambio.

- El SIMCE también sufrirá importantes transformaciones.

- El "currículo oculto" se empieza a manifestar desde la formación de los profesores.

# CAMBIOS EN EL CURRÍCULO SE ABRIÓ EL DEBATE

# QUÉ ENSEÑAR, UN TEMA CANDENTE

Por *María Teresa Escoffier*

“**D**esarrollar la capacidad de establecer, a través del diálogo oral, una relación humana de tal calidad con su interlocutor que cada cual pueda encontrar, en el lenguaje, un instrumento de expresión y realización personal”. Cuesta hacerse la idea que éste es uno de los objetivos que se pretende el alumno de primer año medio alcance en la asignatura de Castellano.

Está escrito en el Decreto 300 que contiene los planes y programas para la enseñanza media todavía vigentes.

Más adelante describe otros propósitos específicos que se desea lograr con los alumnos: que escuchen con respeto la palabra del otro, concentrando la atención en el discurso del interlocutor para tratar de entenderlo. Que sepan seguir con atención el hilo de la conversación, para intervenir en forma pertinente. Que se habitúen a emitir opiniones fundadas. Que pronuncien en forma audible y clara. Y en cuanto a lenguaje escrito, que sepan poner por escrito sus pensamientos, como una forma de análisis y conocimiento de sí mismo. Que le tomen el gusto a la lectura ordenada de obras literarias vinculadas a sus intereses personales. Que le tengan aprecio al teatro.

Resulta difícil creer que a eso quiere llegar la pedagogía a través de una de sus clases más importantes. Lo que realmente se ve son estudiantes peleándose la “nota”, apurados

• El currículo actual está sobrecargado de asignaturas, cuyo contenido para los alumnos es irrelevante.

consiguiéndose el resumen más corto del “Mío Cid”, lateados leyéndose novelas chilenas como “Martín Rivas”, complicados con los resúmenes de textos y generalmente limitados en redacción y con pésima ortografía.

En casi todos los ramos que conforman el marco curricular de la enseñanza media ocurre lo mismo. Algo parece haberse desconectado ya hace un tiempo. Lo que sugiere la teoría no se traduce en la práctica. Los profesores hacen un esfuerzo por interpretar los Planes y Programas para enseñarles los contenidos a sus alumnos, pero la tarea no se cumple, los bajos resultados de la Prueba Simce confirman lo que a diario evidencian los propios jóvenes con su desgano frente al colegio.

El diagnóstico lo dice claramente: los adolescentes encuentran pobre el currículo actual, les parece irrelevante, no logran enganchar. Ellos quieren bailar rap en vez de cueca en la clase de Educación Física.

Ante ese panorama, el MECE Media creó un componente especial llamado Currículo y Evaluación, destinado a elaborar una propuesta actual, flexible y con visión de futuro. Nada fácil la misión, porque debe ser consensual en fondo y forma. Es un tema político y económico que debe responder a los requerimientos de la modernidad de un país en desarrollo. Debe, además, equilibrar los contenidos. En definitiva, dejar conforme a todo el complejo entorno social.



El currículo no ha salido al rescate de la alegría.

## VIVIMOS UNA INERCIA

"Hay materias que se siguen enseñando y que ni siquiera están en el Decreto 300. Estamos en una inercia tremenda, una gran masa de profesores espera que el Ministerio le diga lo que tiene que hacer", afirma Martín Miranda, educador en ejercicio hasta hace muy poco, "vengo de pelar el ajo como director de un liceo técnico-profesional pobre", cuenta. Hoy se le encuentra como Coordinador del Componente Currículo y Evaluación del MECE.

A pesar del diagnóstico pesimista, aclara que este cambio no opera en el vacío, es decir los Planes y Programas sirven de base, igual que las prácticas pedagógicas y el sistema de evaluación que se están usando: "El tren está en marcha, nos tenemos que subir a él y enmendar su ruta y en eso hay un consenso muy grande que abarca toda la sociedad chilena".

El currículo actual está sobrecargado de asignaturas, 12 ó 13 ramos es como para que nadie lo resista, reconoce Martín Miranda y agrega que a pesar de ello muchos todavía creen que debe tener de un cuanto hay, entonces piden que se incluyan asignaturas de educación sexual, derechos humanos, ecología, educación cívica, educación del tránsito, etc: "Le falta una síntesis integradora al alumno, el asignaturismo le fragmenta la realidad y lo hace perder las habilidades que exige la sociedad contemporánea. No le permite ver la relación entre la Historia y las Matemáticas por ejemplo, tampoco desarrolla capacidades como tomar decisiones, enfrentar los cambios, resolver los problemas de la vida cotidiana".

La expresión artística y la creatividad también se ven vulneradas por un currículo de asignaturas. A lo que se suma la poca presencia de la cultura juvenil: "Los chiquillos escuchan a Machado en las canciones de Serrat, a Plácido Domingo en las películas de Walt Disney, y son versiones magistrales que enseñan muchísimo", señala el Coordinador del MECE.

## HEMOS TENIDO UNA ESPECIALIZACIÓN MUY BRUTA

Donde el asunto se agrava es en el ámbito de la enseñanza técnico-profesional. Allí un currículo adecuado y actualizado es primordial. Según Miranda, en Chile hemos tenido una especialización muy bruta, desfasada y poco pertinente: "El otro día un empresario nos contó en una reunión que él había tenido que cambiar todo el equipamiento y la gestión de su empresa, tres veces en los últimos 30 años. Eso da una idea clara de lo urgente que es producir una transformación en los contenidos de lo que se le enseña a los muchachos, porque es la única forma de que sean capaces de responder mejor a las demandas del medio. Una escuela comercial audaz debería introducir en sus planes y programas el uso inteligente del fax, con el fin de que sus alumnas de secretariado egresen bien preparadas. En un par de años hasta el fax va a estar obsoleto con el reinado del correo electrónico". Y concluye que los liceos técnico-profesionales deben capacitar a sus estudiantes para insertarse en el mundo laboral no sólo para conseguir un puesto de trabajo como sucede actualmente.

La evaluación es también crucial en el proceso educativo, sobre todo en la fase final de la enseñanza media, cuando los jóvenes enfrentan las pruebas de ingreso a la universidad: "La PAA no es tan preparable, en cambio las específicas sí, eso está diciendo que las universidades no le creen a las notas de los profesores, por eso obligan a los postulantes a rendir este tipo de exámenes. Pienso que la enseñanza media debe recuperar su poder, eso está en el horizonte, ojalá que lo que se evalúe sean aprendizajes verdaderos", señala Miranda.

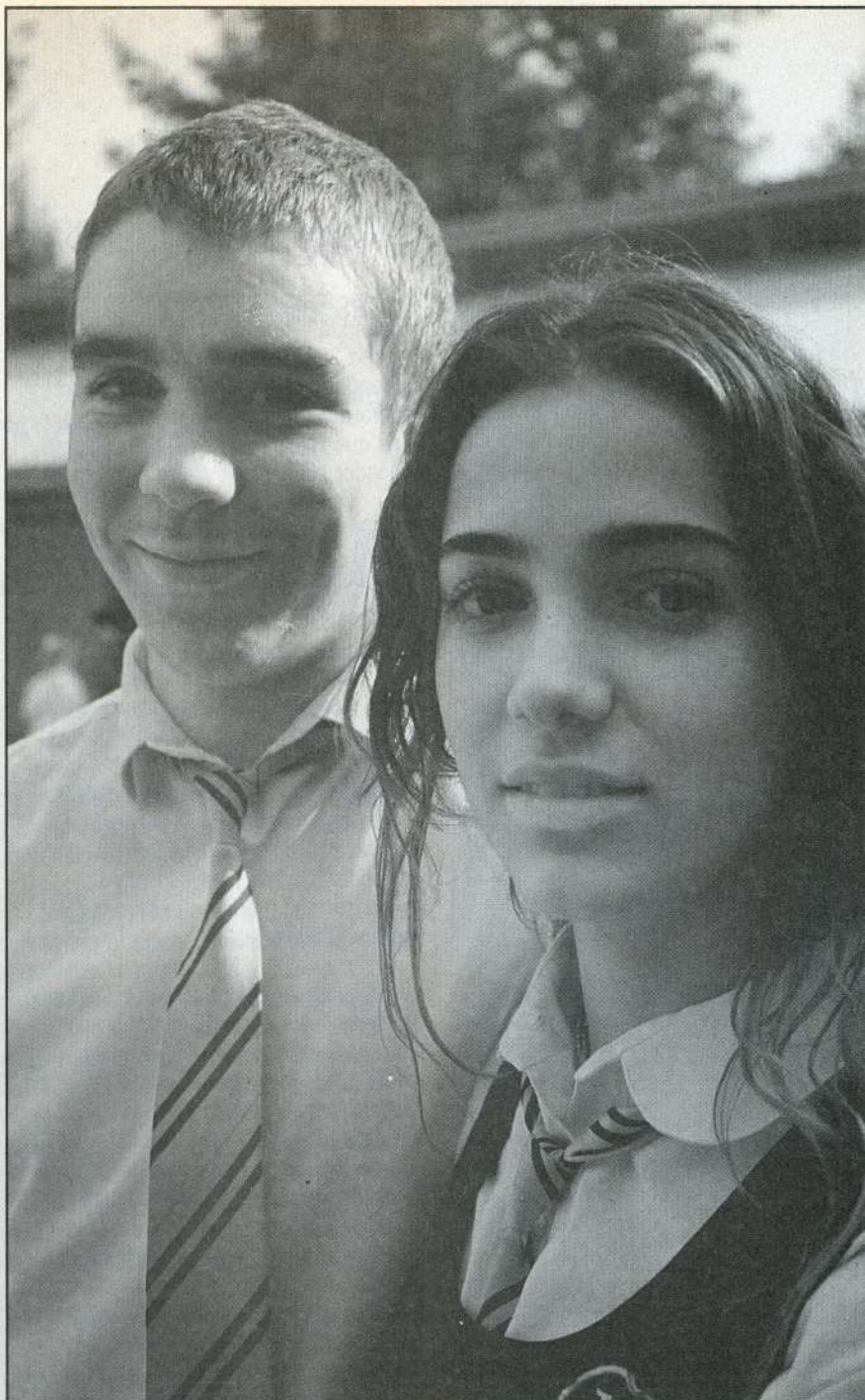
En el horizonte próximo hoy se vislumbra la posibilidad, y se trabaja para ello, de un programa que enmarque los contenidos generales comunes a todos los establecimientos, sobre el cual cada uno elabora el propio. En esta

descentralización curricular (delineada en la LOCE) se afanan los especialistas de Currículo y Evaluación, de manera de armar una contundente base de datos (tipo directorio en red) que nutra a los establecimientos educacionales a la hora de diseñar sus planes. Por supuesto, esto irá acompañado con la capacitación y actualización de los profesores participantes de los proyectos de cada liceo y mucho apoyo en los procedimientos de evaluación, que éstos midan objetivos no conocimientos. Se espera que al pedir asistencia los colegios actúen en bloque, o sea, se asocien por modalidad, afinidad, especialidad o dependencia municipal y postulen sus proyectos al fondo que les dará financiamiento y asistencia técnica.

En los nuevos planteamientos se tomará en cuenta el diagnóstico de la aplicación del Decreto 300 por un lado, y por otro los antecedentes arrojados por las 13 investigaciones que el MECE encargó el año pasado a universidades y ongs, estudios que rompieron mitos, ampliaron la visión y reforzaron presunciones de quienes están en las líneas de acción. Con esto incluso se destapó gran parte del llamado "currículo oculto", que implica todo lo que se enseña sin que se vea, aquello íntimamente ligado a la cultura escolar, al comportamiento y forma de relacionarse de los profesores, de los alumnos, de los directivos y de los apoderados.

Todos están claros que hay que plantear referencias curriculares que administren una educación donde los jóvenes tengan la posibilidad de elegir entre distintos cursos de acción y se les respete su condición de adolescentes. Ellos mismos piden una enseñanza media que les permita "ser alguien en la vida".

Martín Miranda se proyecta y calcula que, más o menos, en el año 2005 se empezarán a sentir los efectos de esta revolución educativa: "Debemos consolidar un sistema que constantemente le tome el pulso a la matriz curricular que reemplazará los Planes y Programas, que siempre esté abierto a los cambios de la sociedad y se vaya ajustando solo, así no tendremos cada 20 años una crisis en la educación como la que hay ahora".



**En general, a los jóvenes no les atrae asistir a clases.**

# NUEVO CURRÍCULO: ¿POR QUÉ SE DILATÓ LA PROPUESTA?

Prof. **Eduardo Castro Silva**

Coordinador de la Comisión de  
OF-CMO (Objetivos Fundamentales  
y Contenidos Mínimos Obligatorios)

Como sucede en casi todos los países de la región, también en Chile tiende a universalizarse el convencimiento acerca de la urgencia que existe de introducir un cambio drástico en el plano de los objetivos y contenidos programáticos de la enseñanza pública. Ni los alumnos, ni sus padres y familias, ni los profesores, ni la comunidad en general se muestran hoy conformes con lo que la escuela y el liceo vienen enseñando. La organización curricular existente es, bajo todo concepto, anacrónica, socialmente irrelevante y psicológicamente no motivante para los alumnos. El modelo curricular que se expresa en los programas que actualmente se aplican - enciclopédico, asignaturista, centralizado, rígido, logicista, etc.- pudo haber sido adecuado antes para responder a las demandas de cohesión cultural exigidas por los nacientes estados nacionales o para resolver los requerimientos de adaptación personal propia de un mundo industrial, pero hoy es absolutamente inapropiado. En efecto, no se hace eco de las demandas educativas diversificadas y plurales que  
s e

conjugan en la convivencia nacional; tampoco es capaz de adaptarse a las exigencias impuestas por el ritmo del cambio de la sociedad moderna (planetario, integral, sistémico, crecientemente acelerado, etc.), ni menos hace viables los

deseos de **participación** en la organización de la enseñanza puestos de manifiesto por los nuevos actores sociales.

El procedimiento de diseño curricular descentralizado establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, y que está actualmente en estudio en el Ministerio de Educación, es sin duda, un mecanismo eficaz para resolver el problema curricular y abrir paso así a una enseñanza moderna y de mayor calidad. Recordemos que el mencionado cuerpo legal establece que cada escuela y liceo tendrá libertad para fijar sus propios planes y programas de estudio, con la única limitación, de que éstos deben ser "adecuados" para cumplir tanto con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de carácter obligatorio que corresponderá decretar al MINEDUC, como con los objetivos y contenidos

11

Revista de  
Educación  
Nº 225

\*El proceso de  
descentralización  
curricular se  
reactiva.



"complementarios" que cada establecimiento escolar decida según su particular interés. (Sólo que antes de decretarse la propuesta ministerial de OF-CMO deberá ser "aprobada" por el cuerpo colegiado autónomo llamado Consejo Nacional de Educación).

## CAUSAS QUE DILATARON LA PROPUESTA

El proceso iniciado en 1991 por el MINEDUC para elaborar una propuesta de OF-CMO ha sido dilatado y complejo. Una serie de factores han incidido en el mismo.

Omisiones que -a juicio del MINEDUC- posee la LOCE como para construir una estructura OF-CMO, que sea consistente con la función diversificadora que cumplirá el nuevo procedimiento de diseño curricular, pero que no menoscabe la unidad cultural de la nación.

En este sentido, una de las omisiones consiste en que la Ley no indica la forma de categorizar, clasificar u ordenar los OF-CMO, excepto el señalamiento de alta generalidad de que deben ser "por cursos o años". Otras de las omisiones tiene que ver con el hecho de que al ordenar OF-CMO para la enseñanza media en cualquiera de sus variantes, la ley no haya considerado el problema que para la acción dinámica y siempre actualizada que debe tener la enseñanza media técnico-profesional, pueda representar la congelación en un decreto de los OF-CMO de una determinada especialidad profesional.

**Las dificultades propias** que plantea recabar opinión de la comunidad nacional sobre un problema técnico de tan alta complejidad como es el de diseñar un modelo curricular que pondría en interacción al Estado con cada comunidad escolar y que deberá conciliar los intereses y expectativas que cada quien se formula en su propio ámbito.

La necesidad de crear **condiciones psicológicas y técnicas** dentro del sector docente que favorezcan la erradicación de la práctica tradicional de definición centralizada de planes y programas.

A todo lo cual debe añadirse el hecho de que sobre esta materia han debido tomar decisiones de alta política y en un plazo relativamente breve a cuatro ministros de Educación (cada uno de los cuales

ha debido interiorizarse del estado del proceso y los pro y contra que se han advertido en su desarrollo).

**Confusiones.** Luego de obtener opinión de parte del Consejo Superior de Educación sobre la forma de resolver las omisiones- LOCE señaladas anteriormente, el MINEDUC instaló una comisión técnica que tenía como tarea preparar un anteproyecto de OF-CMO que despacharía "en consulta" al Consejo Superior de Educación, a fin de que este dijera si la organización de OF-CMO y los procedimientos ideados para resolver las omisiones de la LOCE, se ajustaban al sentido general que tenían las disposiciones de la Ley Orgánica. Este Anteproyecto estuvo concluido en marzo de 1992 y fue ampliamente difundido en el país. Sin embargo, debemos reconocer que el desconocimiento que la comunidad nacional y el propio Magisterio tenían de la LOCE y de los sistemas de formulación curricular descentralizado, indujo a confusiones que todavía no se deshacen. En efecto, se tendió a pensar que el Anteproyecto remitido al Consejo Superior **en consulta**, era el proyecto definitivo que este cuerpo colegiado debía aprobar (o rechazar).

En el mismo primer semestre de 1992, el Consejo Superior **respondió la consulta** que el MINEDUC le formulaba en un documento que, en general, consideraba adecuado el modelo expuesto en el Anteproyecto ministerial, pero sugirió algu-



nos mejoramientos que podría experimentar la propuesta al momento de convertirse en la versión definitiva que el MINEDUC sometería a su consideración.

**El punto de partida.** Un seminario efectuado en el CPEIP con participación de





más de 30 instituciones y agentes de la vida cultural, política, económica y educativa del país, fue el punto de partida de un vasto proceso de discusión sobre el carácter de los OF-CMO y los alcances que el mismo procedimiento de diseño curricular tendría en la enseñanza chilena. A fin de favorecer este debate, el MINEDUC publicó el Anteproyecto de "consulta" y otros documentos en su Revista de Educación y en diarios de circulación nacional.

Colegio de Profesores, universidades, Confederación de la Producción y el Comercio, Asociación Nacional del Currículum, Federación de Escuelas Privadas (FIDE), Gran Logia de Chile, Iglesia Católica, Central Única de Trabajadores, Partidos Políticos, Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado de la República, ONGs que operan en el terreno educacional, Comisión Nacional de Derechos, etc., etc., fueron algunas de las tantas instituciones que, además de debatir con técnicos ministeriales sus puntos de vista, formalizaron sus opiniones por escrito.



## Las críticas más reiteradas

Aparte del sesgo político que ciertos sectores de la vida nacional quisieron imprimirle a este debate, las críticas más reiteradas apuntaron en las siguientes direcciones:

\*Falta de participación social en la elaboración del Anteproyecto.

\*Carece el documento de definiciones acerca del tipo de hombre y de sociedad que está presente en el proyecto.

\*La organización de los OF-CMO llamados "verticales" es rígida y limita la libertad del establecimiento (otros, como el Colegio de Profesores opinaron lo contrario).

\*Los OF-CMO de carácter transversal, no deben enunciarse como "temas", (instituciones como el Instituto Libertad y Desarrollo opinan que estos temas poseen carga valórica y que la formación valórica del estudiante es atribución de la familia y no de la escuela).

\*El documento peca de un tecnicismo extremo, lo que impedirá al profesor y a los padres comprenderlo.

## Surgen nuevos parámetros

Haciéndose eco de los planteamientos surgidos en el debate nacional y principalmente de las críticas formuladas, las autoridades superiores del MINEDUC fijaron en el paso de 1992 a 1993 los nuevos parámetros que debían servir para elaborar el proyecto definitivo de OF-CMO. Entre los elementos de este nuevo marco deben destacarse los siguientes:

\*Se presentaría al CSE por separado un proyecto de OF-CMO para la enseñanza básica y otro para enseñanza media (el Anteproyecto conocido se refería a ambos niveles). Recomendaba esta decisión el hecho que en el intertanto, con un préstamo del Banco Mundial, el MINEDUC había puesto en práctica el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Enseñanza Básica (Programa MECE). Uno de los componentes de este Programa decía relación con 13 grandes investigaciones que se efectuarían dentro del ámbito de la enseñanza media, cuatro de los cuales abordaban temáticas de orden curricular. La idea consistía en elaborar hacia 1995

un Programa MECE-Media sobre la base de la información que entregarían estas 13 investigaciones, lo cual hacía recomendable resolver los OF-CMO de este nivel en el marco del futuro programa.

\*La propuesta de OF-CMO debería estar antecedida de una introducción que, entre otros temas, explicara los fundamentos antropológicos, axiológicos y sociales que la sostenían.

\*Se debía disminuir la flexibilidad que hacia posible el sistema de ordenación de OF-CMO, tratando de reducir el espacio en que las escuelas podían determinar "las asignaturas" de su respectivo plan y los términos horarios del mismo.

\*Para evitar mayores complicaciones al definir OF-CMO no debía discriminarse entre aquellos que pertenecen a cada una de las grandes dimensiones de la personalidad (el Anteproyecto distinguía entre OF del: Conocer-Hacer-Valorar).

\*Los objetivos fundamentales de tipo transversal que el Anteproyecto reducía a ciertos "temas" (que con libertad de enfoque cada escuela debía obligatoriamente incorporar en sus planes y programas), deberían expresarse en el proyecto definitivo como conductas personales susceptibles de ser evaluadas.

\*Al presentar cada categoría de OF-CMO debería señalarse previamente el sentido cultural y pedagógico que tienen los mismos.

**Con los nuevos criterios, la Comisión Ministerial reinició su cometido,** para lo cual se contó con la inestimable colaboración y aporte directo de académicos de universidades de Santiago y Valparaíso en la selección y ordenamiento de los OF-CMO.

La Comisión concluyó la elaboración de los OF-CMO de enseñanza básica en octubre de 1993. Sin embargo, el cambio de los Sres. Ministros de Educación ha dificultado un procesamiento final de la propuesta, rápido y expedito. El actual ministro, Sergio Molina, ha iniciado el proceso de revisión de la documentación que le hiciera entrega su antecesor en el cargo, y ha anunciado públicamente su intención de resolver el envío al Consejo Superior de una propuesta de OF-CMO de enseñanza básica, antes de finalizar el primer semestre del año en curso.

De cumplirse este deseo, las escue-

las podrían iniciar la elaboración de sus propios planes y programas a fines del segundo semestre 95, y quizás comenzar su aplicación escalonada a partir de marzo de 1997.

## Objetivos

Como antes se ha indicado, los OF-CMO de enseñanza media serán resueltos en el marco del Programa de Modernización de la Educación Media 1995-2000 que, con el apoyo del Banco Mundial, pondrá en ejecución el MINEDUC a partir del segundo semestre del año en curso. Uno de los componentes más importantes de este Programa está referido al tema "Currículum y Evaluación". Los objetivos que se propone alcanzar este componente son:

\*Desarrollar la capacidad nacional de producción y actualización curricular en un marco institucional descentralizado, lo que supone:

\*Fortalecer las capacidades de los establecimientos para evaluar y adecuar permanentemente sus diseños curriculares para hacerlos socialmente pertinentes y relevantes para la población estudiantil que atienden.

\*Establecer los mecanismos que permitan la conexión entre los establecimientos y los centros especializados capaces de generar productos curriculares o de asesorar a la educación media en materias curriculares y de evaluación.

\*Fortalecer las funciones del centro del sistema relacionadas con conducción, orientación y apoyo de los procesos de diseño y evaluación curricular en el nivel secundario.

\*Establecer sistemas de medición periódica de la calidad de la educación media.

Específicamente, en relación con los OF-CMO el Programa MECE señala la necesidad de instalar en el MINEDUC una unidad técnica, cuya tarea sea la de "articular y dirigir los recursos expertos necesarios para los procesos de definición que constituyen las tareas pendientes del Ministerio de acuerdo a los requerimientos de la LOCE, en términos de diseño de **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**, de elaboración de Planes y Programas de Estudio y de diseño y aplicación progresiva de un sistema de evaluación de logros..."

Sin duda que en el trazado de estas definiciones el Programa MECE tomará principalmente en cuenta la información y conclusiones de sus investigaciones efectuadas en el campo curricular. Pero también tendrá como importante referente la solución que se haya dado a los OF-CMO de la enseñanza básica.

**Un logro importante.** Aunque aún no ha podido plasmarse en un decreto que permita a las escuelas poner en práctica el nuevo concepto del diseño curricular, un logro importante del largo proceso que ha sido descrito dice relación con la socialización de buena parte de las ideas trabajadas por la Comisión y, con cambio de actitudes que se ha venido produciendo al hilo del debate.

En primer lugar, han cedido las resistencias al concepto de que dentro de la estructura de OF-CMO los pronunciamientos en torno de valores y estimulación de conductas de carácter afectivo constituyen un deber irrenunciable del Estado. En segundo lugar, existe un amplio reconocimiento dentro del público y del Magisterio de la importancia que tiene una acción escolar relativa a los objetivos fundamentales y temáticas de carácter transversal. En tercer término, se ha impuesto la idea de que, en ejercicio de su autonomía para fijar currículo, cada escuela debe ser capaz de levantar su propio Proyecto Educativo; esto es, un proyecto que exprese las expectativas e intereses educacionales de la comunidad escolar integralmente considerada. En cuarto lugar, la comunidad ha ido cobrando progresivamente conciencia de la complejidad que tiene el tema de la formulación curricular, en virtud de la cantidad de factores concurrentes en estos procesos. En quinto lugar, las instituciones encargadas de formar y de perfeccionar al Magisterio han entrado de lleno a la fundación de oportunidades de estudio y capacitación docente en torno de materias relativas a los objetivos transversales (derechos humanos, sexualidad, etc.), y a la elaboración y administración de planes y programas de estudio bajo régimen de descentralización curricular.

Por último, la discusión ha puesto de manifiesto tanto las limitaciones que el sistema de Medición de la Calidad Educativa actualmente vigente (SIMCE) tiene para operar con el procedimiento de los OF-CMO, como la necesidad de una reformulación radical en este dominio, que asuma los desafíos y posibilidades que la medición de aprendizajes ofrece al currículo colaborativo, interactivo y situacional.



# EL CURRÍCULO OCULTO: EL OTRO APRENDIZAJE

Por *María Nelda Prado*

La importancia que reviste el tema del currículo oculto llevó al Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, a indagar en la formación docente. El trabajo comenzó en marzo de 1994 y debe culminar a principios de 1996. Mirtha Abraham, la experta a cargo, indicó que buscan conocer cómo se construyen los saberes pedagógicos en algunas instituciones formadoras de profesores y comprender cómo se van transformando los sujetos alumnos en futuros docentes.

"Nos interesa analizar el currículo de esas casas de estudios y conocer cómo determinan la formación docente. Pero el currículo entendido en términos amplios, es decir, como aquella propuesta pedagógica que contiene tanto los saberes explícitos como los implícitos que se aprenden y construyen cotidianamente en la escuela.

Pensamos que los explícitos, han sido seleccionados y expresados en fines, contenidos, valores, actitudes y habilidades, pero que junto a ellos, hay una serie de experiencias que ocurren como producto del proceso de enseñanza y aprendizaje, un conjunto de mensajes subyacentes, de relaciones y normas tácitas que se dan en el aula y que marcan notablemente la vida de los alumnos. A esto le llamamos el currículo oculto. Creemos que este análisis, puede constituir un aporte para seguir indagando y estudiando sobre este tema", agregó la investigadora.

El currículo, advierte la educadora, supone un recorte de la realidad, puesto que los contenidos que el profesor comunica a los alumnos, han sido seleccionados de un conjunto más amplio de conocimientos que tienen que ser organizados con fines de enseñanza: "Sin embargo, tanto esta selección, como su presentación en la escuela conlleva una forma de ver la realidad, representa una visión de lo que debe enseñarse y cómo enseñarse. Es decir, el currículo muestra también una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella".

\* Investigación del PIIE revela asombrosos antecedentes acerca del conocimiento implícito en la formación de los profesores.



La investigación aclarará cómo influye el ambiente laboral en la acción del docente, dijo Mirtha Abraham.

Más adelante, puntualiza que la forma de presentar los contenidos por parte del profesor, es un elemento importante de considerar en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, hay dos aspectos primordiales. Por un lado, aparece necesario comunicar los conocimientos, no como verdades absolutas e inmutables, sino como saberes cambiantes y en permanente transformación. No obstante, es fundamental recuperar lo que saben los alumnos. De esta manera, la participación en clases debe concebirse como un proceso de reconocimiento de los estudiantes en su calidad de personas que piensan, disienten y cuyas percepciones forman parte también del aprendizaje escolar.

La pregunta surge entonces, ¿qué han descubierto, hay elementos nuevos en cuanto a los contenidos implícitos en la formación de los profesores?

### Más de algún joven estudia pedagogía siguiendo los pasos de un profesor.

"Todavía no podemos hablar de descubrimientos. Estamos haciendo una revisión bibliográfica del estado de la discusión sobre la formación docente y el currículo, un análisis estadístico sobre la situación de las carreras de pedagogía en el país para ver índices de matrícula, duración, requisitos de ingreso, puntajes de selección, etc. Se hicieron observaciones, entrevistas y se aplicaron cuestionarios. Recién este año estamos iniciando el análisis, por lo que sólamete podría adelantar algunos elementos a partir de lo que hemos revisado".

## DIVORCIO DE ASIGNATURAS

Uno de los aspectos que quedó al descubierto, señala Mirtha Abraham, es la disociación que existe en las carreras

pedagógicas entre lo disciplinario y lo pedagógico. Este divorcio se expresa en la separación entre las asignaturas de la especialidad y aquellas de carácter pedagógico y metodológico. Por ejemplo, se les imparte Castellano en los primeros semestres y luego, metodología del Castellano en los subsiguientes.

Esta fragmentación del conocimiento, según los investigadores, no debe darse en la formación pedagógica, ya que los maestros no sólo tienen que dominar el contenido sino también transmitirlo, lo cual supone una integración de ambos procesos. Es complicado puesto que se da en las antiguas y nuevas propuestas, asunto que repercute en una percepción del conocimiento que no favorece la formación integral del alumno.

"Uno de los problemas graves que



Los mensajes implícitos en la interrelación entre directivos, profesores, padres y alumnos forman un complejo sistema con resultados insospechados.

Una investigación realizada por el PIIE y las universidades Católica de Temuco y de La Serena, grafica lo que ocurre en la enseñanza media. En su primera parte, aborda la organización escolar descubriendo un mundo de autoritarismo, donde destacan la desvalorización de padres y apoderados, y las formas de control de profesores y alumnos.

Más adelante, al explicar el desarrollo del proceso pedagógico, expresa que una de las estrategias usadas es el dictado lento y repetitivo, que se hace más rápido si los alumnos se ponen desordenados. Con ello, dice, el aprendizaje se concibe como la memorización de contenidos que entrega el profesor. Un ejemplo:

La profesora de Castellano se vuelve al pizarrón y escribe "Aspectos morales del Conde Lucanor o Libro de los Ejemplos", mientras los alumnos conversan, algunos en grupos.

observamos es la desvalorización de la profesión docente, lo que se expresa en las actuales condiciones laborales que éstos viven, pero también se relaciona con la percepción que existe sobre la profesión, se considera que cualquier persona puede enfrentarse a la pedagogía. Creo por el contrario, que ello requiere de procesos de formación, de actualización y de prácticas significativas en la sala de clases", concluye la especialista.

## MODELO DE "MALOS Y BUENOS"

Un segundo elemento que pretende sondear este estudio, es la modelización de la figura del docente: "El profesor cumple un rol importante en la vida escolar del alumno, va dejando huellas en su formación y muchas veces genera expectativas sobre su futuro profesional y laboral. Los recuerdos de los profesores han influido en

los estudiantes, por ejemplo, para seguir la profesión docente o para inclinarse hacia determinados conocimientos o carreras", afirma Mirtha Abraham.

"Una de las preguntas que hicimos a los alumnos de pedagogía fue si recordaban buenos y malos maestros. Respondieron que el malo era quien los retaba, castigaba, era poco claro y no le entendían, el bueno era el que tenía una excelente relación con ellos, era afectuoso, una persona que sabía y que explicaba con claridad".

## EL IMPACTO EN TERRENO

El tercer elemento vislumbrado por el equipo investigador es el impacto de la formación en la práctica docente de la escuela, esto se ha traducido en algunas interrogantes: ¿qué incidencia tiene el proceso de formación inicial en los comportamientos y actitudes que desarrolla el docente en las escuelas? ¿en qué medida las tradicio-

nes escolares, las rutinas y las condiciones laborales de las escuelas básicas provocan un impacto sobre el profesor o profesora recién egresados?

"Puede ser que el futuro profesor haya aprendido un conjunto de cosas muy interesantes, que salga con una buena preparación y al llegar a la escuela se encuentre con una serie de condiciones muy diferentes", explica, "entonces para poder convivir en el ambiente escolar, integrarse a su dinámica, tendrá que aprender lo que otros han aprendido e incorporarse a las lógicas de la escuela. Queremos indagar más acerca de los cambios que van experimentando los egresados, en sus formas de trabajo con los alumnos, en su interacción con sus colegas y con la dirección de la escuela, luego de permanecer varios años en ella. Sentimos que allí hay algo, que existe alguna tensión; para profundizar sobre esto tendremos que seguir haciendo observaciones a egresados y a profesores que lleven dos, cinco, o seis años de servicio".

# LA HISTORIA DE "PEPE CASI"

P: - *(Indica la pizarra y la toca con la tiza.)* Pongan el título, aspectos morales del Conde Lucanor...

P: - *(Mira a una alumna sentada al fondo que conversa.)* Juana Soto, siéntate acá, detrás de la Catalina.

A: - *(Deja de conversar.)*

P: - *(Repite lentamente el título.)* Aspectos morales...

A: - *(Mirando la pizarra.)* Morales o monares...?

P: - Morales *(se da vuelta al pizarrón y remarca la palabra. Luego se vuelve al curso sorpresivamente.)* Ya anoten. Se dice que...

A: ¿Está dictando? (sorpresa.)

La profesora sigue dictando y mira de reojo un cuaderno donde tiene anotado lo que va a dictar. Los alumnos siguen conversando. Uno come pan agazapado en su escritorio. Con impaciencia, dicta más rápido. Algunos estudiantes escriben callados,

otros que terminaron siguen conversando. Un alumno apoya la cabeza en el banco y cierra los párpados.

Otro de los sistemas es la completación de frases, que infantiliza a los alumnos.

La profesora de Castellano pregunta:

P: La prosa sirve para género na...

Algunos alumnos: rrativo

P: El verso corresponde ... senti...

Alumnos: mientos

El estudio señala que las relaciones sociales en el aula muestran nuevamente cómo se infantiliza a los estudiantes, lo que se nota más en liceos de escasos recursos.

Detectaron en uno, a una profesora de Matemática de tercero medio, que utiliza un libro de 8º como guía. En otro, la profesora jefa del mismo nivel, les lee un cuento de enseñanza básica:

A: Señorita, ¿por qué estamos viendo esto?

P: Porque dentro de Consejo de Curso hay una parte de Orientación...¿puedo empezar?

A: Sí... *(más despacio se escuchan algunos No.)*

La profesora comienza a leer la historia de Pepe Casi, que nunca hace las cosas aunque siempre está casi por hacerlas.

P: ¿Comentarios? *(Al principio nadie habla.)*

A: Casi lo entendemos..

Otro: Casi hizo las cosas...

*(Llegan unas alumnas.)*

A: Casi llegamos a la hora ...

Así concluye, queda poco espacio para que los estudiantes participen en la construcción y apropiación del conocimiento.

# EL ANTIGUO VIRUS DE LA DISCRIMINACIÓN

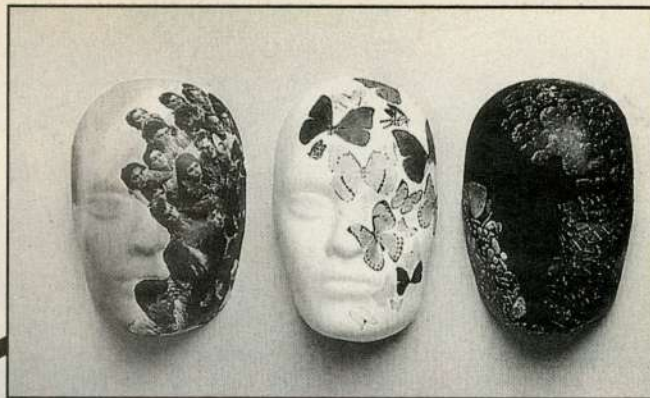
**\*La inequidad en educación adquiere forma de discriminación. El caso de Juan Óscar Hernández grafica de cuerpo entero uno de los fenómenos más nocivos en nuestro sistema escolar y que será tema de debate durante 1995.**

La vida no ha sido fácil para Juan Óscar Hernández. Cuando aún no nacía, sus progenitores fueron informados que sufriría una ceguera irreversible. Los primeros médicos que lo trataron se encontraron que otras cuatro enfermedades graves lo castigaban. Su dictamen fue taxativo: "poco se puede esperar para él". En brazos de un auxiliar paramédico de Puerto Montt, su región natal, viajó a Santiago. Sus padres no pudieron hacerlo por no contar con el dinero para pagar los pasajes y la estadía. El funcionario dejó a Juan Óscar en el Hospital San Juan de Dios y volvió al sur. A los ocho meses de edad el pequeño no vidente quedó solo en la capital.

El destino quiso que una mujer se fijara en él: Ana María Luisa Álvarez. Trabajadora voluntaria del hospital, cooperaba en el tratamiento de los pacientes diabéticos. Ana María acababa de perder a su hija. Recuerda que cuando conoció el caso de Juan Óscar, sintió que era ella quien lo ponía en su camino. Puso todo su empeño para que el niño recibiera la atención que necesitaba y meses después su esfuerzo fue recompensado y era dado de alta. En ese momento tomó la decisión de



# IMAGINACIÓN



La sociedad está preocupada por la discriminación.

(Fotografía UNICEF)

adoptarlo. Los padres accedieron.

El pequeño y Ana María le habían ganado a la vida la primera batalla: Juan Óscar había conquistado su derecho a crecer y desarrollarse normalmente, pese a su limitación física. Un año en el establecimiento Hellen Keller lo dotaron de las herramientas para que la ceguera no fuera un impedimento insalvable. Luego, ingresó al jardín infantil La Luciérnaga, donde realizó su educación preescolar junto a niños videntes. A mediados del año pasado, Ana María, a instancias de los médicos y parvularias que asistían a Juan Óscar, comenzó a buscar una escuela para que realizara su estudios básicos. Mostraba un buen desarrollo para su edad y los especialistas coincidían en que ahora requería integrarse al entorno completamente normal de cualquier niño. Eso era una condición necesaria para su futuro. "Señora -le dijeron a Ana María- su hijo va a llegar a la universidad sin problemas".

Lo que no sabían Ana María y el pequeño Juan Óscar, es que el destino les deparaba un nuevo desafío, tal vez más difícil que curar un cuerpo: la discriminación.

Iniciaron un largo y desgarrador peregrinar en busca de matrícula. Liceo Alemán: "no hay vacantes". Sagrados Corazones: entrevista; quince días después, la respuesta: "no hay vacantes". Colegio San Ignacio: "no hay vacantes". Instituto Zambrano: un aviso en el diario indicaba la existencia de cupos; otra entrevista; diez días después, la frase que se comenzó a marcar a fuego en ellos, "no hay vacantes". Una asistente social del jardín infantil donde asistía Juan Óscar llamó por teléfono

no al establecimiento simulando la intención de matricular a un niño; le respondieron que había 22 vacantes. Fue hacia allá la misma tarde y el pequeño percibió lo que ocurría y se lo dijo a Ana María: "hay curas que no me quieren porque soy ciego". Pero ella no se dio por vencida. Fue a la televisión y su llamado tuvo eco. El propio ministro de Educación, Sergio Molina, se interesó por su caso. Finalmente, Ana María logró que su hijo fuera aceptado en el Colegio Gabriela Mistral, y hoy asiste regularmente al primer año básico.

## LAS NUEVAS Y VIEJAS CARAS DE LA DISCRIMINACIÓN

La historia de Juan Óscar Hernández no es la única. Cada año son miles los niños y jóvenes que, por diversas razones, sufren algún tipo de discriminación. Más brutales unas, otras son más sutiles, pero tienen en común un hecho: la violación del derecho a la educación, constitucionalmente garantizado, que tienen todas las personas. En el pasado, el problema se manifestó en el acceso a la enseñanza formal, que durante siglos estuvo vedada a la mayoría de la población. Sin embargo, con el desarrollo social este fenómeno fue disminuyendo sustantivamente. El crecimiento extensivo de la cobertura escolar permitió superar en gran medida este factor de marginación.

El punto actual es que, sobre esa base, el desafío ha pasado a otro estadio: lograr que la educación sea equitativa en calidad para todos los niños y jóvenes, indepen-

dientemente de su extracción social, geográfica o cultural. Bien vistas las cosas, las estrategias diseñadas por el país en los últimos años, tendientes a la modernización global del sistema educacional, no son otra cosa que el ideal de erradicar toda forma de discriminación.

Los expertos reconocen que ella adquiere diferentes expresiones, que para efectos explicativos, las dividen de acuerdo a su origen. Están aquellas de carácter

# DISCRIMINACIÓN

administrativo, que nacen de la gestión y organización educativa de los establecimientos. En este campo se inscriben, por ejemplo, las discriminaciones generadas por el financiamiento escolar. Pero también están aquellas que se relacionan con los resultados del aprendizaje, como la selectividad de acuerdo a capacidades, la expulsión de los repitentes y la marginación de los llamados niños problemas.

En los últimos años, sin embargo, el desarrollo de la humanidad y el surgimiento de fenómenos y problemas, tanto por que son inéditos o por su magnitud, han procreado nuevas formas de discriminación. La coordinadora del Programa de la Mujer, del Ministerio de Educación, María de la Luz Silva, en un seminario efectuado en 1993, definió estas recientes realidades como "nuevas discriminaciones porque son causa de trato de inferioridad en la escuela: ser portador del VIH o enfermo de SIDA; consumir drogas; y estar embarazada o ser madre adolescente. El primer caso es efectivamente nuevo, el segundo no lo es por su especificidad pero sí por su cantidad, y el tercero no tiene nada de nuevo sino que es una situación que ha adquirido notoriedad por el cambio de rol de la mujer en la sociedad".

Los numerosos casos que se han venido denunciando -como el de Juan Óscar Hernández- han instalado el tema de la discriminación en el centro del debate. Para

muchos, inevitablemente se colisionan dos principios: el derecho inviolable a la educación y la libertad de enseñanza. Lo cierto es que, atendiendo a que en 1995, como lo adelantara el ministro Molina en el inicio del año escolar, se avanzará en la definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y su aplicación gradual en los distintos niveles educativos, hará que el problema adquiera gran actualidad. En ese contexto, las formas viejas y nuevas de discriminación serán objeto de una preocupación especial.

Juan Óscar Hernández se ha integrado con sus compañeros de la escuela Gabriela Mistral sin mayores problemas. Ana María comenta que ha sido recibido por sus compañeros "de manera increíble". Ya identifica las vocales y empieza a construir palabras. Hace pocos días, luego de asistir a la clase de

Inglés, el pequeño llegó a su hogar mostrando lo que había aprendido. Lo escucharon con atención: Juan Óscar les explicó que "yellow" significaba amarillo, como el sol, como los plátanos, y que "blue" era azul, como el cielo. Colores que jamás ha visto y que probablemente nunca verá... El simple derecho de saber que el sol es amarillo y el cielo azul.

M.G.



# abre la puerta... VIENE LA ACCIÓN



Cuando hoy se habla de modernización de la educación, pocos tienen en mente a los jóvenes. Se piensa en profesores, municipios, currículo, infraestructura... Tal vez por eso llamó tanto la atención ver el pasado 17 de marzo el hall central del Ministerio de Educación repleto de colores, zancos, rayados de spray y rap.

Era el lanzamiento del Componente Jóvenes del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-EM). Mientras unos funcionarios del Ministerio miraban con cierta perplejidad lo que estaba ocurriendo, más de 150 jóvenes pertenecientes a diversos liceos de la Región Metropolitana que participaron de la experiencia piloto el año 94, parecían pasarlo bien.

Reencantar a los jóvenes por medio de la recreación y la generación de ofertas atractivas para el uso del tiempo libre, es la propuesta del Componente Jóvenes de este Programa. Hacer, en definitiva, que el liceo no siga siendo un lugar aburrido, sepultado por normativas rígidas y en los cuales no caben las expresiones de la cultura joven. "Se trata -como afirma el coordinador Nacional del MECE, Cristián Cox-, de reencantar a los jóvenes para que el trabajo de aprender tenga sus frutos".

Pretender que el liceo no siga siendo "un lugar aburrido" es un ambicioso y complejo propósito. Se trata, ni más ni menos, que hacerse cargo de una larga historia donde ir al colegio ha sido sinónimo para muchos niños y jóvenes de imposiciones, profesores "latosos" y ausencia de oportunidades y medios para llevar adelante alguna buena idea.

Pero ¿cómo abordar esta tarea? Aunque todavía se reflexiona y debate, los coordinadores del Componente Jóvenes del MECE-EM, Luz María Pérez y Pablo Mecklenburg adelantan algunas ideas: "se trata de crear alternativas curriculares de Libre Elección, por ejemplo, talleres en las áreas de arte, deporte, medio ambiente, periodismo, etc.; que los jóvenes vean en el liceo una oportunidad para desarrollar sus gustos, sus sueños, sus modelos, abriendo así paso a un uso positivo y entretenido del tiempo libre".

Lo que se busca es construir el liceo con los jóvenes. No mirarlos sólo en su condición de estudiantes sino también en su condición de jóvenes; integrando a la experiencia educativa valores y vivencias propias de las culturas juveniles. Un dibujo en la pared con spray de color puede ser mirado como una falta a la norma: "no ensuciar las paredes", pero también puede ser visto como el deseo y la necesidad de expresión de un estudiante.

Por lo pronto, 201 nuevos liceos subvencionados se incorporarán al MECE-EM este año, sumando en total 325, ya que durante 1994 fueron 124 los que participaron de este Programa. La tarea no es sencilla. En una rápida conversación con algunos estudiantes de los nuevos liceos, se evidenció que ninguno sabe lo que es el MECE ni tampoco que hay en marcha un plan de modernización de la educación. Y, sobre la posibilidad de construir una escuela entretenida, las expresiones que más abundaron fueron las de escepticismo.

"Para mí el liceo nunca dejará de ser una obligación, me critican si uso el pelo largo o si me rapo, tampoco puedo usar un aro en la oreja".

Más allá de esta u otras expresiones, que hablan de la falta de credibilidad, y, por tanto, de energía para pensar un proyecto diferente, al proceso de modernización de la educación le viene haciendo falta la voz de los jóvenes. Habrá que estar muy atentos y escucharlos.



...ta...  
CIÓN



# ¿EXISTEN LOS SUPERDOTADOS?

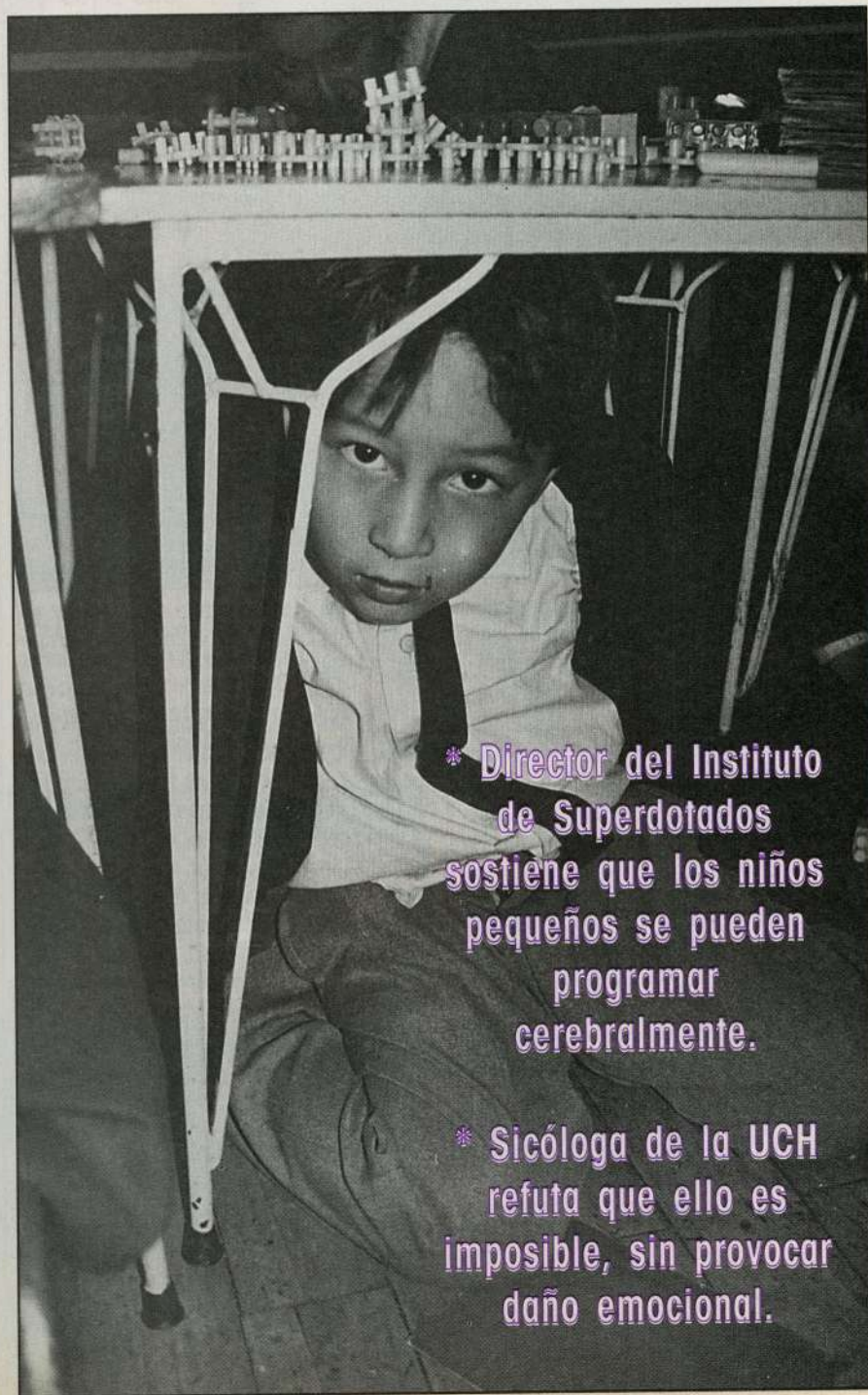
**G**ustavo Salas González, de nueve meses, en pañales y vestido de uniforme escolar, no pudo dejar de atraer la atención de la prensa en pleno. Según su madre "Gustavo a los cuatro meses tenía la actividad motora de un niño de un año y ocho meses, estaba en un jardín infantil y realizaba las mismas actividades que el resto de sus compañeros". Con ese argumento, lo inscribió a principios de marzo en el Instituto de Superdotados, convirtiéndolo en "alumno regular" del primer nivel.

El establecimiento, a pesar de sus más de 30 años de vida carece de reconocimiento del Ministerio de Educación. Fue concebido por Mario Julio Gamba, un iquiqueño de 63 años que estudió en la Normal Santa Teresa y dirige el plantel. De impecable terno y zapatos blancos, nos recibió en su oficina, y luego de un café servido en glamorosas tazas chinas, reseñó su singular proyecto educativo, sobre el cual hasta inventó un léxico especial: la "ecoxnación".

En el Instituto, 120 niños reciben durante media jornada este método de parte de un grupo de profesores en ejercicio que se han "especializado" allí mismo, entre los que se cuentan sus propios hijos. La matrícula, según explica el Director tiene un valor entre 0 y 45 mil pesos, y los postulantes son aceptados por estricto orden de llegada.

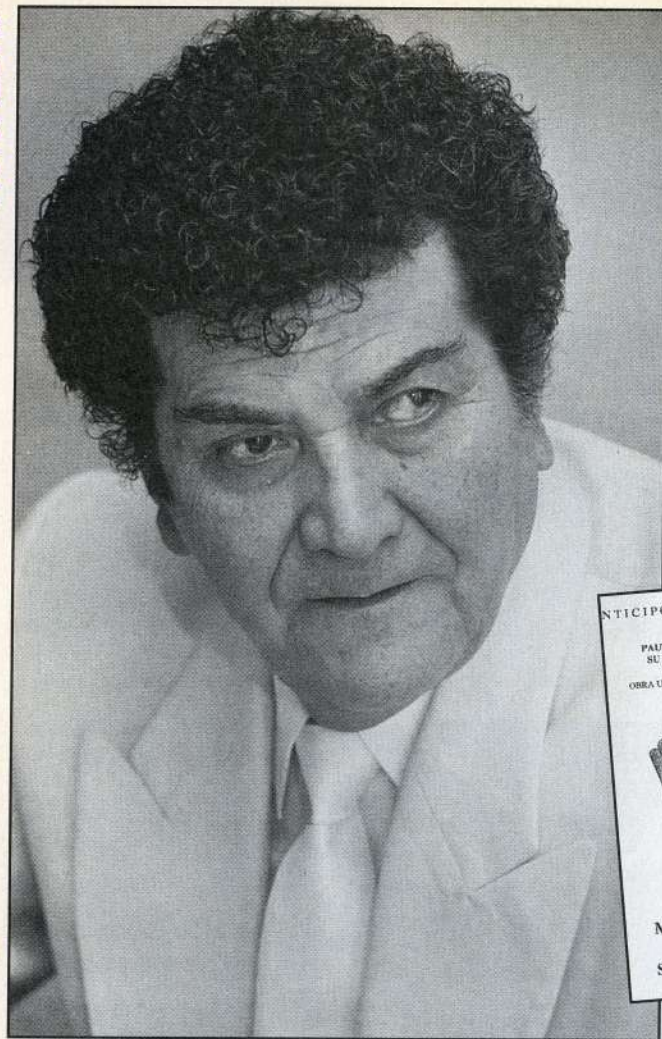
"Es imperativo sustituir el concepto educar que lleva aparejada la acción de formar, moldear o manipular las más nobles

**El "superdotado" está inmerso en una microcultura donde vale el que sabe mucho.**



\* Director del Instituto de Superdotados sostiene que los niños pequeños se pueden programar cerebralmente.

\* Sicóloga de la UCH refuta que ello es imposible, sin provocar daño emocional.



**Mario Julio Gamba instruyó a sus hijos y nietos con su sistema.**



facultades del ser humano, por el de ecocar: provocar o inducir por medios de estímulos positivos y naturales, muy perdurables interconexiones neuronales (sinapsis) del cerebro y cerebelo en forma temprana. Está, por consiguiente, inscrito este proceso en el marco de aprendizaje precoz. Es inducir una superior programación cerebral o superdotación", afirma categóricamente.

Los niños realizan, de acuerdo al desarrollo alcanzado, dos o más grados de los tradicionales en un año y pueden acceder a la universidad a los 14 años, señala Gamba, mencionando que hay ejemplos que lo avalan, entre los que se cuenta un nieto. Entre cigarro y cigarro, revela que los contenidos se basan en los actuales programas de educación del sistema tradicional, los que han sufrido la sintetización de sus contenidos, "descartando aquellos irrelevantes que sólo conducen al enciclopedismo".

Frente a la duda si esos pequeños son felices y si es fácil su integración a medios donde exclusivamente hay adultos, el director señala tajante que no existen proble-

mas. "El niño superdotado se integra y es feliz porque cuenta con un desarrollo armónico e integral".

Gamba explica la confusión de los términos superdotado y talentoso. En el primer caso, dice, el menor ha cultivado los valores esenciales (capacidad creadora pura o positiva, altruismo, nobleza de sentimientos, moral superior, valentía y decisión, voluntad individual, independencia de juicio y pensamiento, fraternidad y libertad); en el segundo caso, se ha potenciado un solo aspecto y, como consecuencia, el niño se desequilibra. Acusa que esta última es una práctica común en la enseñanza tradicional.

Los textos de apoyo son tres tomos de su propia autoría: "Los métodos científicos para superdotar al bebé", que se adquieren en el mismo instituto (el juego tiene un valor de 31 mil pesos).

El trabajo que desarrolla, manifiesta Gamba, llama la atención de particulares y de parlamentarios a nivel nacional, y especialmente, en el extranjero. Exhibe su

correspondencia con autoridades educacionales españolas y con el sindicato de empleados del comercio de Argentina. Demuestra decepción por el escaso apoyo brindado en nuestro país atribuyéndolo a intereses creados.

Enfatiza que el aporte de la superdotación debiera ser considerado "altamente estratégico y ligado a la evolución y desarrollo del futuro inmediato de cada nación" y resalta el beneficio productivo que podría derivar, "pues se reduce el período de estudios sistemáticos en los primeros niveles en seis o más años", concluye.

## NO HAY SUPERDOTADOS

Como el tema es polémico y lleno de controversias, se ponen en el tapete los juicios y la factibilidad de un sistema que involucra a niños en su primera edad y que dependen de las decisiones de sus padres, quisimos conocer la opinión de una especialista.

La psicóloga y docente de la Universidad de Chile, Isabel Fontecilla, con experiencia en terapia infanto-juvenil y en orientación sistémica familiar, frente al tema de los niños superdotados fue rotunda al afirmar que desde la perspectiva de la psicología ellos no existen.

"Tenemos a un Einstein, por ejemplo, que tuvo problemas escolares, entonces ¿a qué llamamos superdotados? Lo que sí observamos es que hay niños que tienen áreas de desarrollo más avanzadas que otras, tienen mucha facilidad y habilidad para algunas cosas que pueden estar dadas por su mismo organismo o desde el medio que estimula una área y no otra".

Señala que todas las funciones intelectuales (el aprendizaje es una de ellas) se dan en un organismo integrado estructuralmente como diría el doctor Humberto Maturana. Además cuenta con un sistema nervioso que tiene un proceso de maduración, que en parte está determinado genéticamente y es ayudado por la interacción con el ambiente. Un niño que viene con una muy buena potencialidad del sistema nervioso central, periférico y que no es estimulado, vive en un medio pobre, sin incentivos, no podrá desarrollar su potencial ni el de su sistema nervioso. Un niño con menor potencial y que esté en un medio muy rico desarrollará el máximo de su potencial.

Consultada por los riesgos que enfrenta un niño que es inducido a la superdota-

ción o programado cerebralmente, la psicóloga responde:

“Lo que me inquieta de estas visiones es la afirmación que el niño se puede programar. No somos máquinas, somos seres humanos sociales. Si uno se preocupa de tratar al niño para que sea superdotado, con habilidades para muchas cosas, no da el tiempo para desarrollarlas todas, irá en desmedro de otras habilidades importantes”.

En tales casos se saca al niño de un medio que le permite un desarrollo integral infantil propio de sus pares, indica Isabel Fontecilla, y el desarrollo emocional y social queda en desmedro de las habilidades más intelectuales. Un chico sobreestimulado puede tener probablemente dificultades en su aparato locomotor porque no puede jugar lo suficiente, y el mundo del niño es el juego, y aprende a través de él.

Recalca que las necesidades básicas para un desarrollo integral sicosocial quedan en desmedro porque esos pequeños carecen de la protección de sus padres y profesores: “En vez de relacionarse con el niño como con un ser que necesita amor, estamos relacionándonos con él como cuando programamos un computador. La mamá se convierte en entrenadora al igual que el maestro; con el déficit emocional que ello implica” recalca la entrevistada.

“Las relaciones de estos niños con los adultos es precaria, hasta con sus propios padres”, comenta, “pues falta establecer nexos emocionales más profundos y, además, porque los niños se creen superiores. También tienen conflictos con sus pares,



**“Una cosa es la estimulación precoz y otra es entrenar a un niño para ser superdotado, son mundos distintos, dice Isabel Fontecilla.”**

porque nunca logran ser tratados de igual a igual”.

“Recuerdo a una chiquita que llegó a mi consulta. Ella, por casualidad de muy niña hizo sonar una armónica y alguien señaló que tenía mucha habilidad para la música. La madre comenzó a comprar libros y pasaba dos horas en la mañana y dos en la tarde entrenándola en música. Ella misma tuvo que aprender para enseñarle. La hija no era realmente una superdotada innata. Era patético verla entrar a la consulta; carecía de amigos ya que el tiempo libre se dedicaba a ensayar. Y no por gusto.

Lo que esa niña en realidad quería hacer, y lo confesaba, era jugar, ensuciarse, ser común y corriente”.

(Fotografía UNICEF).



# PROYECTOS FONDECYT APROBADOS EN 1995 (EN ÁREA EDUCACIÓN) PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

26

Revista de  
Educación  
N° 225

Investigadora : BATALLAN ÁVALOS, GRACIELA ELVIRA  
 Proyecto : 1950059. La transformación educativa y el trabajo docente: profesionalismo. Oficio y problemas de la evaluación  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 2 años. Monto aprobado 1995: M\$ 11.939  
 Institución : Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Investigadora : BEAS FRANCO, JOSEFINA  
 Proyecto : 1950805. Enseñar para la comprensión profunda: Diseño y contrastación de un modelo centrado en el aprendizaje y el pensamiento.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 3 años. Monto aprobado 1995: M\$ 8.787  
 Institución : P. Universidad Católica de Chile/Fac. de Educación/Depto. Psicopedagogía y Orientación

Investigadora : DOMÍNGUEZ VIAL, MARÍA PAULINA  
 Proyecto : 1950818. Televisión educativa: Una alternativa de capacitación y perfeccionamiento docente (conocimiento social y proyección de políticas).  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 2 años. Monto aprobado 1995: M\$ 8.837  
 Institución : P. Universidad Católica de Chile/Fac. de Educación/Depto. Psicopedagogía y Orientación

Investigadora : ESPÍNOLA HOFFMANN, VIOLETA MARÍA  
 Proyecto : 1950161. Evaluación de la gestión principal de la educación en el contexto de la descentralización.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 2 años. Monto aprobado 1995 M\$ 7.060  
 Institución : Centro Investigación y Desarrollo de la Educación

Investigador : MILLAN HERRERA, JAIME AUGUSTO  
 Proyecto : 1951151. Análisis ocupacional de las carreras de Ingeniería y Tecnología Forestal. Base para un modelo de formulación de perfiles e identificación de competencias profesionales en el campo de la ingeniería.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 3 años. Monto aprobado 1995: M\$ 10.194  
 Institución : Universidad de Concepción/Fac. Cs. Forestales/Depto. Bosques y Medio Ambiente

Investigador : MONTERO LAGOS, PATRICIO BENJAMÍN  
 Proyecto : 1950515. Desarrollando la autodirección para aprender matemática: elaboración y validación de un constructo teórico.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 2 años. Monto aprobado 1995: M\$ 9.548  
 Institución : Universidad de Santiago de Chile/Fac. Ciencia/Depto Matemáticas y Cs. de la Computación

Investigador : MORIN ST. ONGE, JAMES PHILIP  
 Proyecto : 1950165. Necesidades básicas de aprendizaje de padres y profesores para la educación sexual de sus hijos y estudiantes del primer ciclo básico.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 1 año. Monto aprobado 1995: M\$ 7.403  
 Institución : Centro Investigación y Desarrollo de la Educación

Investigadora : ORELLANA ETCHEVERS, EUGENIA  
 Proyecto : 1950815. Proposición de un modelo pedagógico de continuidad aplicado a nivel de transición y primero de educación general básica en relación con el conocimiento del lenguaje escrito.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 3 años. Monto aprobado 1995: M\$ 6.303  
 Institución : P. Universidad Católica de Chile/Fac. de Educación/Depto. de Educación Especial

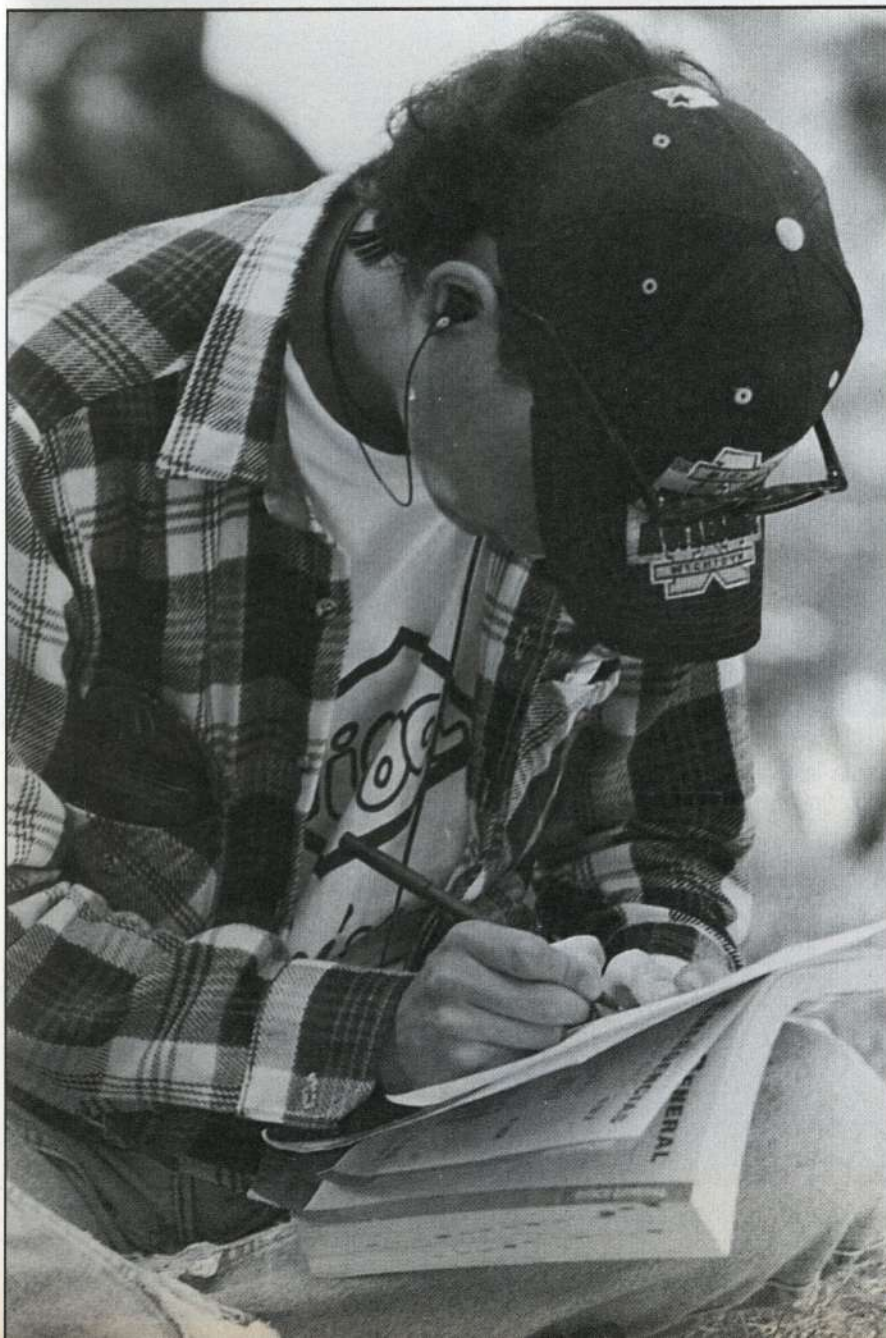
Investigador : SÁNCHEZ ILABACA, JAIME HERNÁN  
 Proyecto : 1950584. Construcción de un modelo de historias hipermediales para aprender y pensar.  
 Disciplina : Pedagogía y Educación  
 Duración : 3 años. Monto aprobado 1995: M\$ 14.025  
 Institución : Universidad de Chile/Fac. Cs. Físicas y Matemáticas/Depto. de Cs. de la Computación

# APRENDIZAJE FRUSTRADO: ¿QUIÉN TIENE LA CULPA?

Profs. **Mafalda Abarca V.**  
**Pedro Funk B.**  
Universidad de Playa Ancha  
Valparaíso

Para el constructivismo, el aprendizaje es siempre un mecanismo interior.

\*El constructivismo propone un aprendizaje significativo.



## TANTO ESFUERZO ¿PARA QUÉ?

**E**n muchas oportunidades los profesores nos hemos enfrentado a la situación siguiente: planificamos un clase, pensamos en una buena motivación, tenemos claridad sobre el objetivo, diseñamos diversos tipos de materiales didácticos, así como múltiples actividades y evaluamos para verificar si nuestros alumnos aprendieron. Después nos encontramos con la sorpresa que un número importante de estos alumnos no internalizaron. En ese momento, todos ponemos en duda si tanto esfuerzo valió la pena. Luego viene la frustración y una recriminación mutua, buscando responsables de tal fracaso.

A través de esta reflexión nos proponemos plantear un camino que posibilite revertir esta situación que a diario se vive en las salas de clases.

## CONSTRUYAMOS UN CAMINO

Tradicionalmente se ha entendido el proceso de enseñanza como mera transmisión de conocimientos, responsabilidad asumida en forma exclusiva por el profesor. Por otro lado, también se ha enfatizado la idea que es un proceso compartido, cuyo protagonista es el alumno; sin embargo, a pesar de este cambio de focalización (quizás no asumida del todo), los resultados de aprendizaje siguen siendo deficientes.

Invitamos no sólo a compartir una fundamentación teórica distinta del proceso enseñanza-aprendizaje, sino a asumir las acciones pedagógicas que ésta conlleva. Esto significa poner en práctica un camino hacia la optimización de tal proceso, contribuyendo al mejoramiento cualitativo de la educación, como también otorgando oportunidades a los alumnos para lograr su aprendizaje.

Este camino no está exento de riesgos. Implica una importante decisión, cuyos resultados pudieran ser favorables o no. Lo invitamos a aventurarse al riesgo.

## EL APRENDIZAJE: UNA ACTIVIDAD PERSONAL

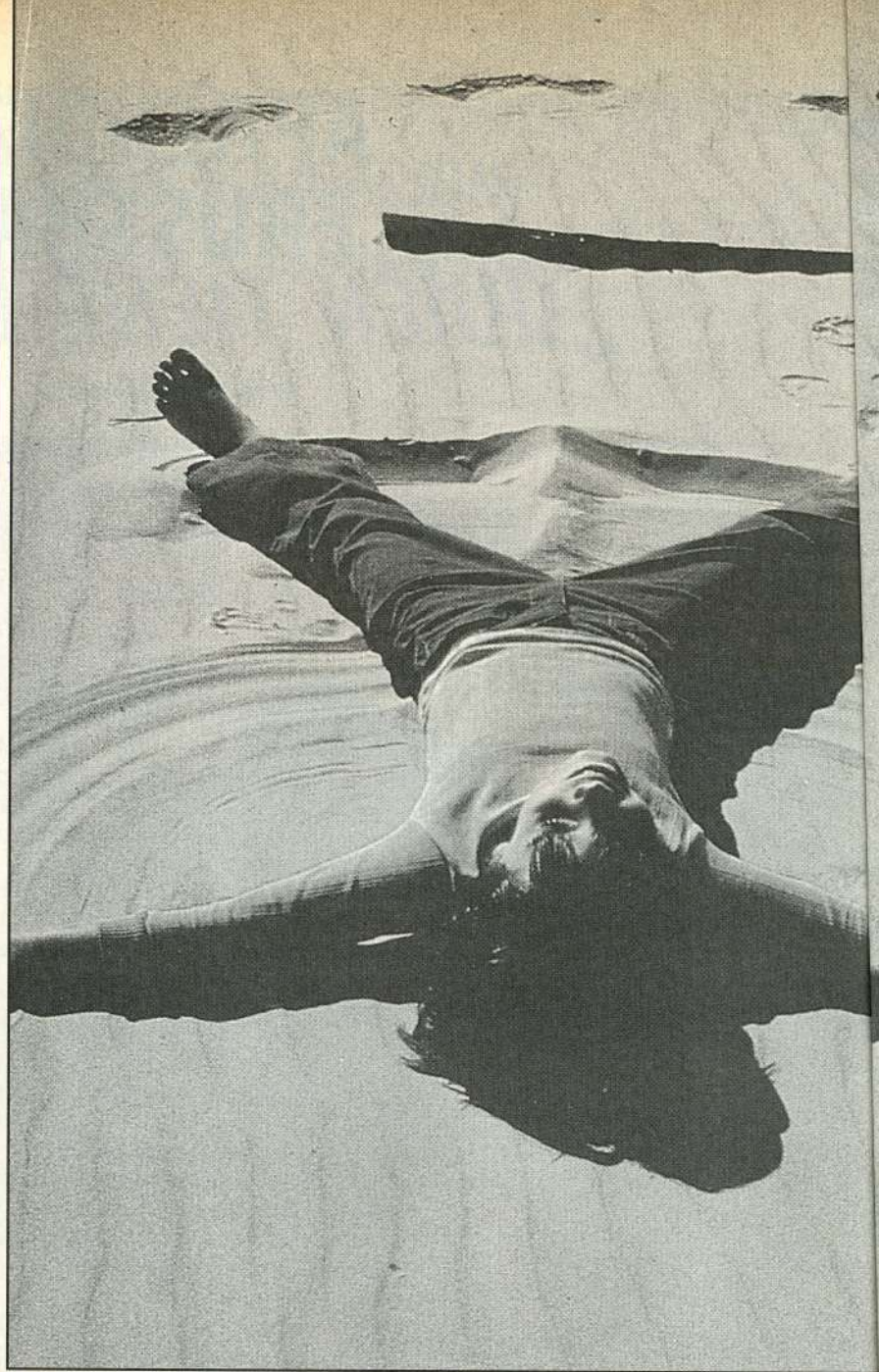
Ya en los albores del presente siglo autores como Dewey y luego Montessori sostienen que el proceso de aprendizaje se realiza en forma activa por parte del niño, porque a través de la experiencia se alcanza efectivamente este aprendizaje, haciéndolo más perdurable. Por otra parte, los aportes de Vygotsky, Bruner, Ausubel, sin olvidar a Piaget, nos permite fundamentar "este camino", que busca hacer del aprendizaje una actividad personal y experiencial, en donde el alumno se hace responsable de su propia construcción del conocimiento.

Nuestra época histórica requiere de personas que reflexionen, sean autónomas, creativas y contribuyan al mejoramiento y desarrollo de la sociedad en que han de vivir.

El conocimiento no se recibe pasivamente, sea a través de otra persona o del entorno sociocultural, etc. sino que es procesado y construido en forma activa por el sujeto cognoscente, y la función cognitiva, que es adaptativa y está al servicio de la vida, permite a ese sujeto el conocimiento del mundo, organizarlo, vivenciarlo y experimentarlo.

Pedagógicamente, el constructivismo señala que el verdadero aprendizaje que realiza el hombre es obra de cada alumno, lo que le permite modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad y de integración.

Los esquemas de conocimiento, tanto en sentido estricto, como valores, normas, actitudes, destrezas, etc., que el niño activa ante una nueva situación de aprendizaje, son su característica individual más importante. Tienen una dinámica interna



que la intervención pedagógica no puede ignorar ni tratar de substituir.

**El discípulo construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica debe crear las adecuadas condiciones para que se produzca esta dinámica interna, orientada de acuerdo a la dirección dada por los propósitos educativos. El diseño de la instrucción ha de crear las condiciones y medios necesarios para orientar tal proceso.**

Para la enseñanza constructivista el aprendizaje es siempre un mecanismo interior. Su propósito es facilitar y potenciar al

máximo el progreso del niño. Se caracteriza fundamentalmente por:

a) Apoyarse en la estructura conceptual del alumno, es decir, partir de las ideas y preconceptos que él trae sobre el tema de la clase;

b) Prever la modificación conceptual que se espera construya el joven;

c) Confrontar las ideas y preconceptos que ya tiene el niño con el nuevo concepto que se está enseñando, y

d) Transferir y relacionar el nuevo concepto aprendido a situaciones concretas (Flórez, 1994).

(Fotografía UNICEF)

Son dos condiciones: el contenido debe ser lógico y psicológicamente asequible y el alumno, motivado, para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Además, lo que se aprende (conceptos, destrezas, valores, normas, etc.) ha de ser funcional, que pueda efectivamente utilizarse; que el proceso mediante el cual se efectúe dicho aprendizaje requiera una intensa actividad por parte del niño y que la memoria adquiera una dimensión diferente, al dejar de ser mecánica y transformarse en comprensiva, a partir de la cual se aborden los nuevos aprendizajes.

## ROMPIENDO CON LA TRADICIÓN

Al considerar las características fundamentales de la enseñanza constructivista y las condiciones para que el aprendizaje sea significativo, es primordial que desde el inicio se utilice una estrategia que permita romper con la tradición del programa impuesto, involucrando al alumno en su elaboración.

A través de este procedimiento, los jóvenes podrán participar en forma espontánea proponiendo qué desearían aprender, qué les gustaría hacer en la asignatura, cómo lograrlo, etc. **La clave está en que confiemos en ellos y les demos el espacio para que propongan.**

**Para generar un buen clima de aprendizaje, sugerimos:**

- Motivar a los alumnos planteando la asignatura como un problema a ser resuelto en conjunto.

- Llevarlos a una reflexión personal sobre la representación o idea que cada alumno posea acerca de la problemática.

- Invitar a la formación de equipos de trabajo (idealmente, número impar no mayor de 5).

- Organizar una confrontación intragrupal de las representaciones personales, de las conclusiones y acuerdos de cada equipo a través de un papelógrafo, pizarrón o similares.

- Considerar las temáticas más importantes de cada equipo para ser tratadas en la asignatura o los conceptos involucrados,

si se trata de una temática ya definida en un ramo. Ha de lograrse un acuerdo donde es esencial el papel de mediador del profesor para hacer notar las eventuales ausencias de tópicos importantes a ser incluidos.

- Organizar la secuencia en que se desarrollarán los tópicos o conceptos acordados.

- Pedir a los alumnos proposiciones respecto a la forma de aprender las temáticas propuestas: investigación bibliográfica o en terreno; proyectos de estudio; experiencias directas, etc.

- Subscribir el acuerdo a través de un contrato, transcrito en un documento (como ficha, papelógrafo, dispuestos en la sala, o copias personales) y al alcance de cada uno de los alumnos, donde se individualicen las responsabilidades, el propósito de aprendizaje del equipo, los plazos determinados por los mismos integrantes y la comunicación de los resultados al grupo curso. Este documento permite, a su vez, verificar a lo largo del año, el cumplimiento de las fases del proyecto en curso.

Las proposiciones de estrategias generarán un ambiente o clima propicio para el aprendizaje, en donde los pilares fundamentales son la participación activa de los alumnos, la expresión, la experimentación y la creatividad.

### Construcción del aprendizaje

Una vez alcanzado el clima adecuado, es posible considerar un proceso real de aprendizaje de algún contenido específico.

Sin embargo, durante la creación de dicho clima de aprendizaje los niños ya han aprendido, por ejemplo, a escucharse, a tomar decisiones, a plantearse, a organizarse en equipo de trabajo, valorando la divergencia de opiniones, etc. Cada una de estas características importantes en su formación (de educación básica o media) pueden y deben ser reforzadas a través del profesor, por medio de talleres o discusiones referidas al tema o temas en cuestión. En otras palabras, se debe generar una toma de conciencia en los escolares acerca de su propio proceso vivido en sus diferentes etapas (metacognición). A su vez, esta metacognición posibilitará una futura transferencia a situaciones similares (aprendizaje).

Por otra parte, un asunto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje al que está sometido el niño es el relativo a la significatividad que el aprendizaje tiene para él. Los profesores debemos preocuparnos que "el nuevo material de aprendizaje se relacione en forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe; es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos ante un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico" (Coll, 1991).

¿Qué hace que un aprendizaje sea realmente significativo para un alumno?

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

A continuación presentamos las fases para la construcción del aprendizaje de la unidad, que puede desarrollarse en una sesión o secuencia de sesiones. Estas fases pueden utilizarse como instrumento de trabajo.

### 1. Fase de activación:

A través de una pregunta del profesor o una situación específica que obligue a los alumnos a plantearse "un problema" (situación problema) referida al tema de aprendizaje ya delimitado en conjunto, se pretende **provocar** en los estudiantes una **necesidad de búsqueda de respuesta** o solución del problema.

### 2. Fase de representación personal:

Se pide a los niños un momento de reflexión en torno al tema, para que recuerden su personal experiencia sobre éste. Recalcarles que pueden hacerlo con sus propias palabras, que lo importante aquí es la **búsqueda** de la estructura conceptual personal o la **proposición** de soluciones al problema.

### 3. Fase de confrontación intragrupal:

Organizados en pequeños grupos, los alumnos comparten sus ideas y preconceptos con sus pares, llegando a confeccionar una enumeración de las características relativas al tópico en discusión.

### 4. Fase del conflicto cognitivo:

Los alumnos del grupo confrontan las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza con el nuevo concepto. A esto se accede a través de la **mediación**, orientación o facilitación del profesor, de la indagación bibliográfica o de la experimentación, u otros medios que provean de la información necesaria para la construcción de dicho nuevo concepto. Papel importante del profesor es devolver el conflicto a los alumnos para que sean ellos quienes decidan la manera de "sobrepasar" dicha barrera y seguir adelante. Esta situación les permite crecer cualitativamente (aceptación de opiniones divergentes, rendimiento de sus propias limitaciones, etc.), aunque no se logre una solución definitiva -en ese momento- del concepto o tema en cuestión.

El resultado de esta fase en el pequeño grupo es la **determinación** de los con-

ceptos, aspectos o características involucradas en el tema.

### 5. Fase de sistematización:

En esta fase cada grupo pone en común al grupo curso los resultados obtenidos en la fase anterior: la construcción del nuevo concepto.

Orientados por el profesor, se organiza la información comunicada por los grupos, en estructuras simples y de fácil comprensión, que sintetizan el concepto aprendido (papelógrafos, fichas, abstracts, organizadores gráficos, mapas conceptuales, etc.).

### 6. Fase de metacognición:

Esta fase se entiende como la explicación que tiene que hacer cada alumno de sus procesos y estados cognitivos, así como la contrastación con la de sus pares.

Tener conciencia de lo que uno está haciendo puede facilitar significativamente el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite ayudar al alumno a conocer sus propias estrategias de cómo aprender; estrategias que pueden ser aplicadas en situaciones nuevas de aprendizaje. La transferencia en cuestión se hará, en el futuro, sobre la base de un razonamiento ya fundamentado en un proceso de reflexión, lo que evita actuar intuitivamente en una nueva situación de aprendizaje.

La fase de metacognición es un concepto poco considerado en el momento de desarrollo de una situación de enseñanza-aprendizaje. Reviste una importancia fundamental, pues posibilita que sea el propio alumno quien reflexione sobre su proceso de **aprender a aprender**.

Para lograr de buena manera esta fase es importante comprender que ésta implica tres momentos, que se dan al **inicio** de la situación de aprendizaje, **durante** éste y a su **término**.

En el primer momento es esencial que el alumno entienda la tarea en que se va a involucrar. No existen recetas para ello, sino sólo se requiere de la creatividad del profesor para dejarle en claro el objetivo de la situación de aprendizaje.

En el segundo momento de la metacognición (el monitoreo), que debe darse durante todo el proceso de aprendizaje, es conveniente que el alumno vaya cuestionándose acerca de lo adecuado de la estra-

tegia de aprendizaje que está utilizando, su propio ritmo, los resultados que va alcanzando, etc. Esto puede permitir que en un mediano plazo el niño descubra su propia estrategia con la cual aprender, por ejemplo, el uso de fuentes bibliográficas, el apoyo de material didáctico, la confección de esquemas o abstracts, la discusión entre pares, el empleo de programas computacionales, etc.

El tercer momento, la evaluación final, es el análisis consciente del éxito que ha tenido el discípulo en la tarea que se esperaba de él. Es importante que sea él quien verifique el logro (o no logro) de ese aprendizaje (el objetivo del primer momento), ya que la construcción de éste es su responsabilidad.

Deseamos que esta propuesta constituya un camino hacia el mejoramiento de los resultados de aprendizaje que esperamos de nuestros alumnos, no sólo en términos cuantitativos (que sólo es representado por una calificación, por ejemplo), sino también (o, quizás, sobre todo), cualitativamente, capacidad para la toma de decisiones; fundamentar una posición; organizar su trabajo; responsabilidad de su quehacer; autonomía; toma de conciencia de sus estilos de aprendizaje; aceptación del pensamiento divergente; autoestima y creatividad.

## CONCLUSIÓN

Estamos conscientes de que sólo hemos señalado un posible camino que el profesor puede seguir para que sus alumnos enfrenen el aprendizaje diario en las aulas de clase con mayor responsabilidad y compromiso y lo asimilen emocionalmente como algo positivo para su vida. Esperamos que sean ustedes, estimados lectores, quienes nos aporten situaciones específicas que nos posibiliten, en conjunto, construir un ambiente de aprendizaje más motivador y efectivo, donde sea un agrado estar. Así podemos compartir, a través de este medio, distintas experiencias innovadoras con nuestros colegas.

## BIBLIOGRAFÍA

COLL, César. (1991) *Psicología y currículum*. Editorial Paidós, Barcelona, España.

FLÓREZ, Rafael. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Editorial Mc Graw Hill, Colombia.



Una de las riquezas del lenguaje es que cada enunciado sensibiliza áreas distintas, según sea el receptor.

# LA IMPORTANCIA DE *Escribir bien*

Prof. *Óscar Gajardo Ghilardi*  
Colegio Compañía de María  
Santiago



CURRÍCULO

**\*El lenguaje escrito es un excelente recurso en las diversas áreas del currículo.**

La redacción y la composición en la sala de clases, deben ser coherentes con el objetivo de lograr la expresión personal del alumno a través del lenguaje escrito.

Entendemos por expresión personal la manifestación, por una parte, del mundo interior del alumno, de sus experiencias, anhelos y sentimientos y, por otra, de la percepción de lo externo, de aquello que singulariza a los entornos familiar, comunitario-nacional y universal. El escribir debe facilitar el acercamiento a los otros, al mundo de la cultura y a sí mismo.

Aceptada la doble finalidad para la actividad de escribir, debemos determinar que no puede transformarse ésta en instrumento punitivo para las transgresiones disciplinarias ("escribirás cien veces"), ni en trasladadora mecánica de aquello que

ya está en el libro al cuaderno del estudiante.

Si esperamos leer textos significativos contruidos por los alumnos, será imperioso que los educadores desarrollemos nuestras habilidades para:

- Entusiasmar a nuestros eventuales lectores y escritores de aula para que desempeñen ambos roles de manera alternativa.
- Contextualizar el acto de escribir en ámbitos experienciales de marcada vitalidad.
- Mostrarnos como sistemáticos productores y consumidores de textos propios y ajenos.

En nuestra propuesta privilegiaremos el "Aprender a escribir escribiendo". Esta decisión implica acoger la condición de proceso que caracteriza a esta actividad, crear un clima de aceptación en el aula hacia los textos allí producidos. Quien asuma el rol de lector (alumno o profesor) de escritos ajenos, debe capacitarse para detectar lo positivo en cualquier nivel (semántico, léxico, sintáctico, estilístico) y comunicarlo al que lo produjo, junto con sus apreciaciones sobre aquellos aspectos mejorables. En el aula han de sentirse el leer y el escribir como actos de generosidad y confraternidad.

Los materiales temáticos a los que podemos apelar en el momento de la escritura son todos los que dan forma a la experiencia vital del estudiante y a

Después de las clases, los niños manifiestan su alegría.



todas las áreas del currículo.

La escritura debe convertirse en eficaz instrumento de indagación en el mundo personal y en el de la cultura. No es la misma la persona que comienza a escribir un texto, que aquella que lo concluye. Ha descubierto durante el transcurso, nuevas aristas en su tema, le han surgido certezas y sospechas que no poseía, pues, al redactar, ha indagado reflexivamente en su materia. La escritura personal y creativa conduce invariablemente al enriquecimiento personal. Debemos saber validar los borradores, bocetos y pre-textos que produzcan los estudiantes. No olvidemos que si el alumno es impelido a entregar textos perfectos "a la primera", estos materiales limitarán su significatividad a la observancia de la normativa ortográfica, lesionando la presencia de la producción original.

El alumno puede producir sus escritos a partir de una glosa, de lo conversado en clases, una reflexión, análisis, apreciaciones, creaciones literarias, etc. sobre los diversos tópicos aportados por cada asignatura. Como se observa, al decir composición estamos excediendo los límites de la clase de Castellano. Proponemos la redacción creativa en todas las asignaturas, logrando que el lenguaje escrito sea sentido como una posibilidad para facilitar la comprensión de cualquier materia.

Un último aspecto interesante de revisar es el de la armonización entre el ímpetu por escribir y la corrección idiomática de los textos. En este punto, nuestra postura se adscribe a la modalidad de la posterioridad de la norma respecto de la iniciativa escritora.

Debemos aceptar un texto, muchos textos libres y normativamente imperfectos antes de introducir la regla. Imperceptiblemente sabremos provocar en nuestros noveles redactores la necesidad de manejar aquellos recursos técnicos que aportarán una mayor y mejor comunicabilidad a sus enunciados.

Presentaremos algunas posibilidades de trabajo en el aula, conducentes hacia el gran objetivo de la expresión escrita personal, creativa y colaboradora del aprendizaje significativo, en todas las áreas de la experiencia y del saber.

Habremos avanzado si somos capaces de presentar ante nuestros alumnos la actividad de la redacción y la composi-

ción como caminos para fijar nuestro ser en un mundo caracterizado cada vez más por la fugacidad y lo perecedero, si sabemos mostrar la escritura como un medio de reencuentro consigo mismo, con otros momentos de la propia vida (diarios personales, cartas, etc.) y la de nuestros semejantes de cualquier tiempo y lugar.

Las siguientes ocho propuestas anhelan expresar los principios contenidos en las reflexiones anteriores. Para su realización y éxito atribuimos una primordial responsabilidad a la asignatura de Castellano. Sin embargo, ésta debe irradiar sus métodos, técnicas y procedimientos para la construcción de textos hacia las demás áreas del currículo. Sería trágico enclaustrar el uso creativo del lenguaje escrito en los límites de la clase de lengua materna.

Nuestros alumnos plasmarán en textos propios su interioridad y sus percepciones del mundo exterior, sólo cuando posean la convicción de que la letra es un espléndido vehículo para ello y es valorada como tal. Proponemos, por ejemplo, que el profesor y la escuela se conviertan en conservadores de algún texto de quienes allí se han formado. Estamos pensando en todos los medios de almacenamiento de escritos, desde la bodega polvorosa hasta el refinado disquete. Lo importante es que se pueda convivir con otros tiempos a través de lo escrito por quienes alguna vez habitaron allí.

## PROPUESTAS

### EQUIPOS DE LECTORES AMISTOSOS

Es preciso buscar formas que permitan el desbloqueo de nuestros alumnos frente al acto de escribir. Es la base para la producción de textos progresivamente significativos.

#### PASOS

- En diálogo grupal realizado por equipos constituidos aleatoriamente, los alumnos determinan maneras para estimular a los elaboradores de textos, estableciendo contenidos y formas de lo que les comunicarán en sus evaluaciones, cuidando que éstas sean directas, acogedoras y comprensivas.

- Asesorados por el profesor, el curso construye una pauta de evaluación de textos, que considere los puntos adecuados para la edad y nivel académico de los "escritores". La pauta podrá incluir tópicos del tipo:

1. Interés suscitado por el tema, uso de palabras adecuadas, originalidad de los planteamientos, utilidad para el estudio de las materias (en el caso de que tal sea el propósito del escrito), etc.

2. Se constituye un grupo de alumnos voluntarios que leerá textos elaborados por sus compañeros.

3. En un primer momento se preferirán textos informativos o referenciales (resúmenes de clases de cualquier asignatura, síntesis de procesos, conceptualizaciones, paráfrasis de noticias, glosas de artículos o libros).

4. En forma simultánea (si las circunstancias de motivación lo permiten) o sucesiva con la actividad anterior, los lectores amistosos conocerán textos propiamente de creación, redactados por los alumnos, entendiendo por tales: opiniones y evaluaciones sobre materias y autores de cualquier área del saber, escritos periodísticos y textos literarios (poemas, cuentos, ensayos, obras dramáticas).

5. Los lectores amistosos entregan su parecer a los autores en alguna de las formas siguientes: diálogo personal, diario mural, hoja informativa distribuida entre los miembros del curso.

### LA RIQUEZA DE LOS BORRADORES

Es primordial comprender y valorar el carácter de proceso que reviste la escritura. El dar forma definitiva a un escrito requiere de segundas y terceras miradas. Por ello es bueno que el productor de textos sea consciente de este transcurso, apreciando y cuantificando el enriquecimiento de lo elaborado, obtenido tras acuciosas y sucesivas relecturas.

#### PASOS

- Se solicita a los alumnos que, en el lapso de una semana, preparen un texto en tres versiones diferentes. Es decir, que en tres momentos vuelvan al mismo trabajo, registrando las supresio-

## TEXTOS PÚBLICOS

Es interesante que el alumno aprenda a utilizar la escritura pensando en el lector al que está destinada. Según sea quien vaya a leer el texto, será el tipo de lenguaje, formas de tratamiento del tema o grado de intimismo con que dotamos lo referido. Son opciones que no tienen que ver con la honestidad de lo dicho, pues ésta debe estar siempre presente y en alto grado; se trata -por el contrario- de la conveniencia con que se escoge el recurso idiomático en cada ocasión.

### PASOS

- Desde el principio, puntualizar que el texto será conocido por el resto de la clase, y que será evaluado en cuanto al grado de pertinencia de sus aseveraciones, fundamentos, uso de técnicas idiomáticas y ejemplificaciones.

- A partir de motivaciones específicas, basadas en experiencias personales o en cualquier asignatura u otras áreas de la cultura, se pide a los alumnos construir una reseña, informe o texto de opinión.

- Los participantes acuerdan contenidos temáticos y aspectos formales de los textos.

- Los alumnos disponen de un tiempo previamente determinado para su trabajo.

- Se eligen textos al azar que son leídos en voz alta y comentados por los compañeros en diálogo dirigido por el profesor o un alumno.

## TEXTOS PRIVADOS

### PASOS

- Los alumnos son informados de que el objetivo de la sesión será la elaboración de textos cuyo destinatario será indicado exclusivamente por el emisor.

- Se motivan temáticas de la vida afectiva, reflexiones, gozos y dolores personales, cartas que no podrían ser enviadas, apreciaciones sobre personas y situaciones, anhelos, secretos, frustraciones y proyectos.



**Momentos de emocionalidad y satisfacción.**

nes, reemplazos, agregados, etc.

- Luego de la segunda y de la tercera revisión y corrección, cada alumno

evalúa su proceso de perfeccionamiento del texto, aplicando una pauta cuantificadora del tipo de la sugerida a continuación.

	versión 1	versión 2	versión 3
Cantidad de ideas desarrolladas			
Cantidad de ideas modificadas			
Cantidad de ideas suprimidas			
Cantidad de palabras sustituidas			
Cantidad de reparaciones ortográficas			
Cantidad de reparaciones morfosintácticas			

- Concluida la sesión de escritura (10-15 minutos), se asigna un tiempo similar para que cada uno relea lo que ha escrito y tenga oportunidad de meditarlo una vez más.

- Se invita a quien desee compartir con la clase -no el texto producido- sino el proceso emocional vivido durante la escritura.

## DISTINTAS PERSPECTIVAS PARA UN MISMO TEMA

Un anhelo siempre presente en el currículum es el de producir la integración de saberes. Preocupa que la excesiva especialización atente en contra de la percepción globalizante y humanizadora, cuando los tópicos a considerar son el ser humano, sus productos culturales o su escenario natural. Por otra parte, una actividad como la que ahora proponemos, permite que el estudiante indague en sus preferencias vocacionales, tanto como en las variadas posibilidades que le ofrece el lenguaje para aproximarse a la realidad.

### PASOS

- Se precisan los enfoques posibles para abordar un mismo tema (científico, técnico, poético, utilitario, periodístico, filosófico, humorístico, etc).

- Determinado el tema que desarrollará el curso, los estudiantes se agrupan según la perspectiva que se les haya asignado o que cada cual haya elegido.

- Los miembros de cada grupo reflexionan y aportan durante una sesión acerca del tema sobre el que deberán escribir.

- En la sesión próxima, cada alumno se aboca a escribir, cuidándose de enriquecer lo conversado en el grupo de reflexión y no sólo a transcribir lo tratado con los otros alumnos.

- Llega finalmente la sesión destinada a compartir los textos producidos. Esto puede realizarse: intercambiando escritos entre los que desarrollaron la misma perspectiva y entre los que elaboraron diferentes perspectivas; organizando encuentros de lectura en voz alta en pequeños grupos o para toda la clase.



(Fotografía UNICEF)

## LO QUE NO APARECIÓ

El objetivo es contextualizar lo ofrecido por una lámina o por un hecho referido. Se busca la ampliación del tema escogido. Debe permitirse -según el tópico y la ocasión- recurrir a antecedentes objetivos o al uso de la fantasía.

### PASOS

- Los alumnos observan una lámina, escuchan o leen informaciones específicas.

- Redactan, a partir de sus conocimientos, experiencias o imaginación, un texto en el que se dé cuenta de otros elementos o circunstancias que permitan comprender o imaginar de mejor manera aquello que fue utilizado como referente común.

- Los textos producidos a partir del estímulo colectivo, son compartidos a través de sesiones de lectura grupal o publicaciones en diarios murales u hojas de circulación en la clase.

## EL AUTOR SORPRENDIDO

Una de las riquezas del lenguaje es que cada enunciado sensibiliza áreas distintas según sea el receptor. Este fenómeno está determinado por la diferente carga experiencial o de interés de cada lector. Aún un texto puede encontrar resonancias distintas en la misma persona, atendiendo al momento en que leyó o al cambio de perspectiva, propio de su transcurso vital.

Estimamos conveniente valorar y desarrollar esta virtud del lenguaje, consistente en que un mensaje puede generar multiplicidad de respuestas cognitivas y afectivas en los sectores. Ser conscientes de ello está en la línea de validar y aceptar las diferencias individuales que caracterizan lo humano.

### PASOS

- Este ejercicio se desarrolla con más fluidez, aunque no en forma excluyente, utilizando temas literarios.

- Los alumnos leen el texto redactado por algún compañero y responden por

escrito a preguntas sobre los contenidos encontrados, a las perspectivas adoptadas por el autor en el desarrollo de su tema, a intenciones evidenciadas en el texto, emociones experimentadas tras la lectura, reflexiones originadas en el conocimiento del texto, etc.

- Por su parte, el autor escribe su respuesta a las mismas preguntas contestadas por sus lectores. Transformado en lector de sí mismo, más de una sorpresa se puede llevar.

- Finalmente, el autor escucha los efectos provocados por su texto. Tal vez serán disímiles y, acaso, inesperados.

## JUECES DEL IDIOMA

El propósito es internalizar el uso de reglas y normas gramaticales, de redacción y ortografía, en una atmósfera caracterizada por la solidaridad y la rigurosidad.

### PASOS

- Se divide el curso en equipos de jueces, asignándole a cada grupo un tema específico sobre el cual debe documentarse. Pueden destinarse dos sesiones para la etapa de adiestramiento de los jueces (indagación y fichaje de reglas y casos excepcionales, ejercitaciones, construcción de ejemplos, etc.).

Ejemplificaremos la propuesta de jueces del idioma con el área de ortografía.

- Una vez acabado el proceso de documentación, se organiza la sesión de aplicación. Cada trabajo que es sometido a revisión, recorre la etapas predeterminadas. Ej.: el trabajo es visto en primer lugar por el equipo de jueces acentuales, los que luego de registrar los aciertos y errores observados en el ámbito de su competencia, darán su veredicto. En seguida, es analizado por los jueces de ortografía puntual, quienes, luego del intercambio de opiniones, emiten su respectiva apreciación. Finalmente, el trabajo es debatido por los jueces de ortografía literal, los que seguirán el mismo procedimiento que los anteriores. Una vez concluido el proceso de enjuiciamiento al escrito, un juez supremo comunica la sentencia pormenorizada al autor del texto, puntualizando aciertos y errores.

- Los equipos han de ser rotatorios en cuanto a los temas que conocerán, permitiendo así que todos los alumnos vivan la experiencia de familiarizarse activamente con las diversas áreas de la normativa idiomática.

### CONCLUSIÓN

Las propuestas anteriores pueden ser aplicadas en distintos niveles del sistema escolar, pues ellas están concebidas para desarrollar las posibilidades del lenguaje escrito como un medio para la humanización del alumno, a través de la expresión plena de su afectividad y de sus habilidades cognitivas.

El profesor es quien debe y disfrutar de su rol de formulador de objetivos, seleccionador de fuentes culturales, estimulador de las actividades, portador y buscador infatigable de nuevos conocimientos, organizador de equipos de trabajo, presentador de problemas e interrogantes -y no retransmisor de datos-, promotor permanente de situaciones de evaluación. Es -en fin- el encargado de dar vida y mejorar las sugerencias contenidas en este trabajo adecuándolas al nivel, interés y disciplina temática que sirva en la escuela.

Permítasenos, finalmente, la insistencia de mencionar a todo el currículo como responsable del desarrollo de las habilidades implícitas en la redacción y la composición. Este debe nutrirse de los aportes y sistematizaciones proporcionadas por las asignaturas de lengua y colaborar con la práctica, internalización y aprecio de la escritura en cuanto facilitadora del aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

AVENDAÑO, Olga. El arte de estudiar. Editorial Printer. 1980.

JOLIBERT, Josette et al. Formar niños productores de textos. Ediciones Hachette, 1991.

ORTEGA, Wenceslao. Redacción y composición. Editorial McGraw-Hill, 1985.

# ADMINISTRANDO LOS COLEGIOS: DIVERSOS PARADIGMAS

Profs. **Carlos Rodríguez Inzulza**  
**Exequiel Bustamante Moraga**  
Universidad Las Condes  
Lo Barnechea

**D**amos a conocer el resumen de una aplicación práctica sobre una investigación, referida inicialmente a la ciudad de Santiago y que fuera presentada en el XII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, (CPEIP, 1993), con la finalidad de que las unidades educativas que tengan interés en diagnosticar las fortalezas y debilidades del estilo de administración que realmente posean, tengan la posibilidad de aplicar el cuestionario creado y adaptado por los autores para tal efecto.

Previamente, es necesario destacar algunos aspectos relevantes, dentro del marco teórico adecuado a nuestra finalidad.

Douglas Mc Gregor precisó en sus teorías X e Y, dos estilos de administración diametralmente opuestos, condensados en los siguientes fundamentos:

## TEORÍA X

Pensemos, previamente, que detrás de toda decisión o acción ejecutiva existen determinadas ideas respecto de la naturaleza humana.

1. La teoría aludida plantea que el ser humano común y corriente siente una repugnancia intrínseca hacia el trabajo, y lo evitará siempre que pueda, lo cual se ve reflejado en la importancia que el administrador le concede a la productividad, al concepto de "una jornada equitativa de trabajo", a los peligros de limitar el trabajo y el rendimiento, y a las recompensas por la buena actuación.

2. Debido a la tendencia humana a rehuir el trabajo, la mayor parte de las personas tienen que ser obligadas a trabajar por la fuerza, controladas, dirigidas y ame-

nazadas con castigos, para desarrollar el esfuerzo adecuado a los objetivos de la organización.

3. El ser humano común prefiere que lo dirijan. Quiere soslayar responsabilidades; tiene relativamente poca ambición y desea, más que todo, seguridad.

## TEORÍA Y: LA INTEGRACIÓN DE LOS INTERESES INDIVIDUALES CON LOS OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN

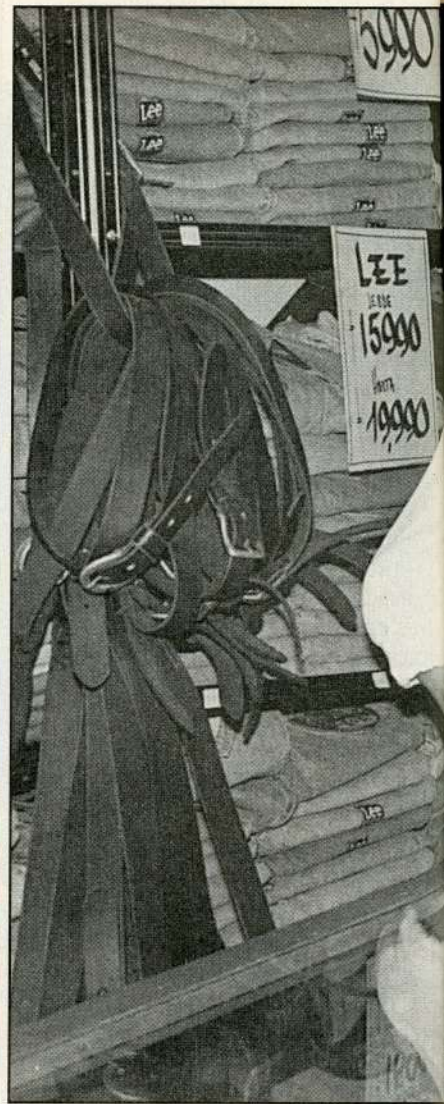
1. El desarrollo del esfuerzo físico y mental en el trabajo es tan natural como en el juego o en el descanso.

Al ser humano común no le disgusta esencialmente trabajar. Según circunstancias que pueden controlarse, el trabajo constituirá una fuente de satisfacción, en cuyo caso se realizará voluntariamente, o una manera de castigo, y entonces se

evitará si es posible.

2. El control externo y la amenaza de castigo no son los únicos medios de encauzar el esfuerzo humano hacia los objetivos de la organización. El hombre debe dirigirse y controlarse a sí mismo al servicio de los objetivos a cuya realización se obliga.

3. Se compromete a la realización de los objetivos de la empresa por las compensaciones asociadas con su logro.



4. El ser humano ordinario se habitúa, en las debidas circunstancias, no sólo a aceptar sino a buscar nuevas responsabilidades. Huir las responsabilidades, así como la falta de ambición y la insistencia en la seguridad, son generalmente consecuencias de la experiencia y no características esencialmente humanas.

5. La capacidad de incrementar en grado relativamente alto la imaginación, el ingenio y la capacidad creadora para resolver los problemas de la organización, es característica de grandes sectores de la población.

6. En las condiciones actuales de la vida industrial, las potencialidades intelectuales del ser humano están siendo utilizadas sólo en parte.

• Directivos y docentes ven de modo diferente sus particulares realidades educativas.

Una de las teorías sostiene que el trabajo es una fuente de satisfacción.



Los autores de esta tesis estructuraron un cuestionario para aplicar a tres directivos docentes: director (a), inspectora general y jefe de la UTP, y a cinco profesores de establecimiento, que en lo posible tengan un mínimo de tres años en él, debido a la necesidad de contrastar opiniones, pues es frecuente encontrar que directivos y docentes ven de manera diferente sus particulares realidades educativas. En otras palabras, el cuestionario obtiene conclusiones midiendo las diferencias de apreciación entre ambos estamentos.

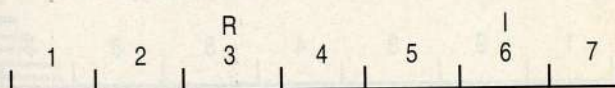
Es anónimo y se pide a cada encuestado colocar una nota entre 1 y 7 frente a lo que considera Ideal (I) y Real (R).

A modo de ejemplo:

## REMUNERACIÓN DEL MAGISTERIO CHILENO

Muy baja en relación con profesiones de similar nivel

Buena. Satisface las expectativas de los docentes

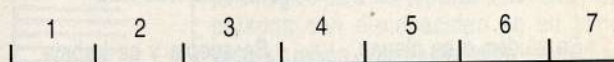


## DESARROLLO

### 1. Grado de conocimiento de los objetivos del establecimiento

Confusos. No conocidos por todos

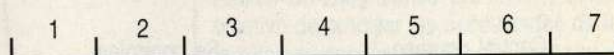
Claros y conocidos por todos



### 2. Grado de participación en la planificación de actividades

Escaso. Sólo participan los directivos

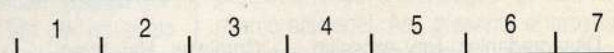
Planificación compartida



### 3. Participación en la realización de actividades

Sólo participa un reducido número de profesores o funcionarios

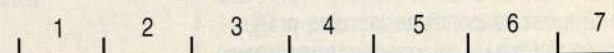
Gran participación en las actividades del Colegio



### 4. Estilo de organización

Administración rígida, cerrada

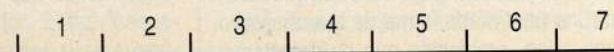
Administración participativa



### 5. Forma de organización del Colegio

Escuela con estructura organizacional centralizada

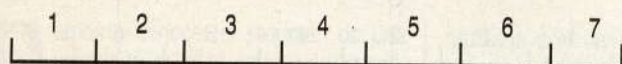
Establecimiento estructurado organizacionalmente descentralizado



**6. Grado de discusión y análisis**

Escaso, restringido a pocas personas

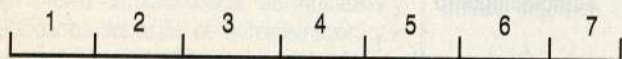
Amplio y abierto a recoger y analizar diferentes opiniones



**7. Grado de delegación de funciones**

No hay delegación de funciones

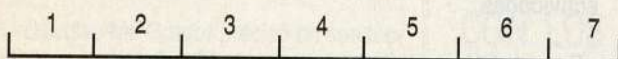
Existen claras funciones delegadas



**8. Enfoque en la solución de conflictos internos**

Se aluden o se niegan. Se sanciona a los involucrados

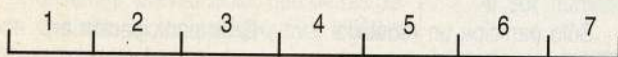
Se acepta y se trabaja por buscar su solución



**9. Control de la eficiencia profesional**

Control riguroso general e individual del trabajo

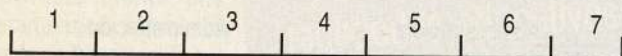
Se controlan selectivamente las tareas asignadas



**10. Relaciones humanas al interior del establecimiento**

Desagradables. Hay excesivo individualismo

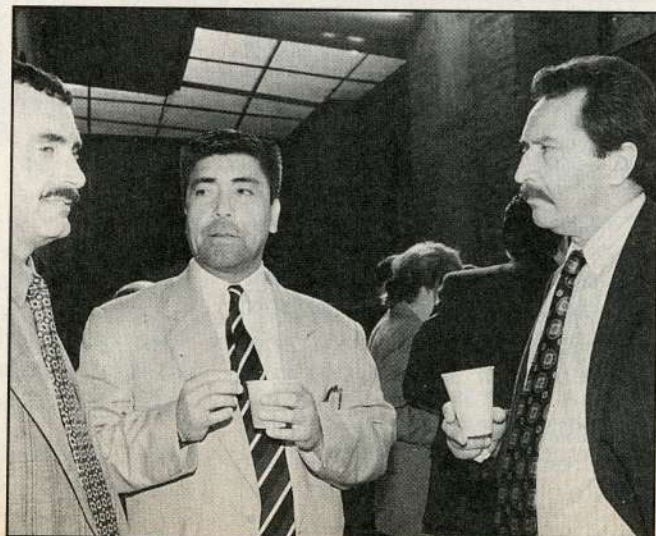
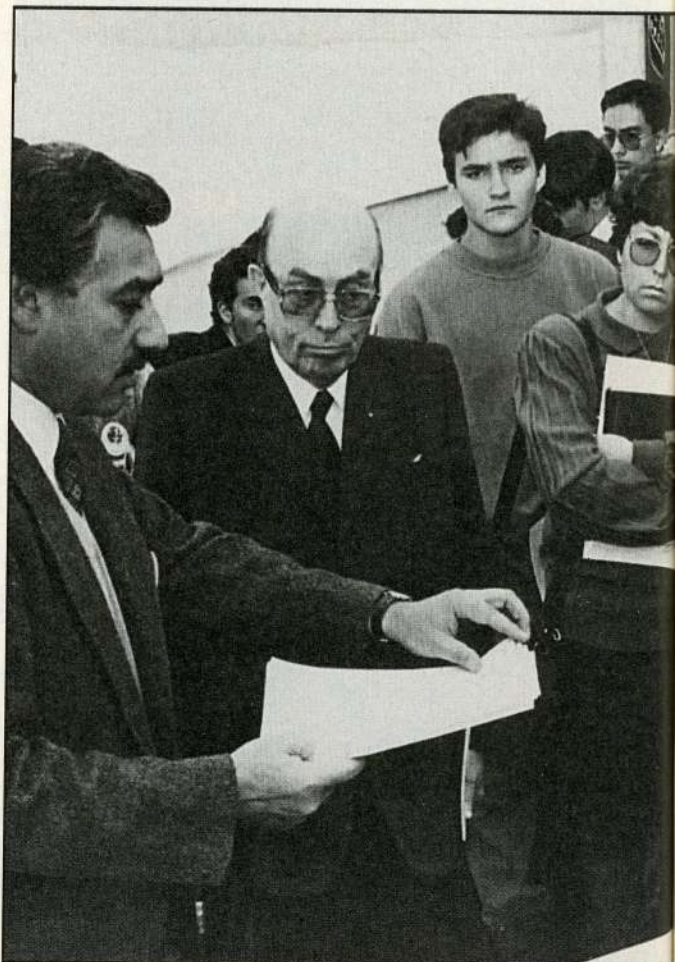
Cordiales. Hay buen trato y colaboración entre todos



Una vez respondidas las diez preguntas, se introduce el cuestionario en un sobre, se sella y se entrega al orientador, subdirector o jefe de UTP para su posterior tabulación.

Atrévase y aplique este cuestionario en su unidad educativa, ya que representa una alternativa confiable para conocer el estilo de administración que se tiene, y sobre todo, una ponderada forma de buscar soluciones a los problemas que se detecten.

Una pregunta del cuestionario alude al enfoque en la solución de los conflictos internos.





- El niño con discapacidad mental es educable, tiene derechos y obligaciones.

# DISCAPACIDAD: EL COMIENZO DEL CAMBIO ESTÁ EN LOS PADRES

Prof. *Bartolomé Yankovic Nola*  
Director del Proyecto UNPADE



fica la magnitud del problema: el sistema escolar atiende a unos 42.000 niños en las llamadas escuelas especiales, pero se asume que en Chile más de 400.000 personas presentan algún grado de discapacidad. Lo que queda por hacer es, entonces, enorme. Más aún si no existe un programa organizado de orientación y apoyo psicológico para las familias que tienen una persona con discapacidad en su seno. Esta situación, indudablemente, constituye un factor negativo para el desarrollo de las potencialidades de las personas con discapacidad mental. Considerando estos hechos, se elaboró un anteproyecto, con un esquema metodológico de educación a distancia. En el primer semestre de 1990 se realiza un diagnóstico preliminar, con el objetivo de precisar las necesidades de las familias, y, consecuentemente, preparar un proyecto sobre bases más sólidas. A finales de junio de 1990 se da a conocer a la Fundación Andes, quien lo aprueba en diciembre de ese año, otorgándole el 50% del financiamiento. UNPADE pone en marcha el proyecto en marzo de 1991, comprometiéndose a conseguir el financiamiento adicional. Así, presenta el proyecto al Primer Concurso Nacional de Proyectos del Ministerio de Salud, y gana esa convocatoria.

En enero de 1992 se desarrolló este proyecto en las ciudades de San Felipe, Los Andes y en la comuna de Ñuñoa.

El equipo central, multiprofesional, queda constituido por un director, profesor con experiencia en diseño, gestión y evaluación de proyectos; un psicólogo especialista en atención de familias (Eugenio Escorza); una educadora con experiencia en educación especial y en la problemática de la discapacidad mental (Patricia Arandana); dos orientadoras familiares (Celinda Altamirano y Carmen Gloria Rojas), y una orientadora y terapeuta MRI (Liliana Canales Lamar).

UNPADE es una corporación de derecho privado, con personalidad jurídica, fundada en noviembre de 1981 por un grupo de padres de niños con discapacidad mental. Su sede nacional está en Santiago y cuenta con treinta filiales a lo largo del país. El planteamiento institucional básico es acoger a padres y amigos de personas con discapacidad mental, asumiendo que tienen derechos y obligaciones.

## CÓMO SE GESTA EL PROYECTO

La idea del proyecto surge en 1989, en UNPADE. Como antecedente remoto cabe citar a las llamadas "escuelas para padres", realizadas por UNPADE, que tienen carácter informativo y orientador. Estas "escuelas" son siempre insuficientes si se cuanti-

**P**ara UNPADE (Unión Nacional de Padres y Amigos de Personas con Deficiencia Mental) preocuparse del destino de los discapacitados es una tarea irrenunciable de la familia: los padres son los responsables del progreso y de la habilitación que logren los discapacitados; de la aceptación que la sociedad les brinde y de la validación de sus deberes y derechos como personas. Por este motivo, UNPADE asigna un papel fundamental a la organización de los padres: con ellos se inicia la aceptación e integración de los hijos con discapacidad, y desde ellos el círculo se extiende hacia la sociedad. En este contexto, uno de los objetivos institucionales es orientar a los padres para la aceptación del hijo con discapacidad, para su inserción temprana en el sistema escolar en términos integracionistas; en suma, para la aceptación del niño en el ámbito familiar, escolar y social.



La noticia inesperada.

## OBJETIVOS

- Informar, orientar y formar a ochenta familias con problemática de discapacidad mental, en las ciudades de San Felipe, Los Andes y comuna de Ñuñoa, con el propósito de integrar a la persona con discapacidad a la vida familiar y escolar;
- Capacitar a un total de diez monitores para desarrollar el programa de orientación y formación de las familias.

## ESTRATEGIAS

El proyecto asume como metodología de trabajo con las familias acciones de carácter presencial, con la participación del equipo central y de monitores previamente capacitados. La metodología para la capacitación de monitores es mixta: talleres de carácter presencial y estudio personal.

Una vez definidos los programas de trabajo para las familias y los monitores, se desarrollan los materiales, que son aplicados y validados hasta configurar la versión final, impresa.

El proyecto mantuvo una supervisión y evaluación permanente de procesos, actividades y productos en sus dos ejes básicos: familias y monitores. Como indicadores de eficiencia se consideraron el cumplimiento del cronograma de actividades y de los objetivos generales y específicos del proyecto.

## DIAGNÓSTICO

Para estructurar el plan de trabajo se realizó un diagnóstico en las localidades sedes del proyecto, a través de una serie

de sesiones previamente programadas. El estrato de las familias consultadas es medio y medio bajo. Esta última clasificación corresponde al medio rural. Las edades del grupo-muestra oscilan entre los 20 y los 60 años. La escolaridad promedio corresponde a enseñanza media completa.

### Conclusiones del diagnóstico:

- La motivación de las familias es precaria o insuficiente: se manifiestan enfoques o actitudes individualistas en desmedro de las posibilidades de una organización grupal.
- Los padres expresan sentimientos de desesperanza, frustración e impotencia. La desesperanza motiva desconfianza e inactividad, lo que dificulta el acceso a las familias. Entonces, la sensibilización y motivación son prioritarias para el desarrollo del proyecto.
- La información de las familias sobre la temática de la discapacidad mental es insuficiente.
- El sentido de asumir la discapacidad mental por las familias emerge como factor clave para el éxito de cualquier programa de capacitación: el comienzo del cambio está en las familias cuando aceptan que una persona con discapacidad mental es educable, con potenciales que deben desarrollarse.

Para el diagnóstico se consideraron, además, juicios de expertos, documentación bibliográfica y la experiencia institucional de UNPADE.

## PROGRAMA PARA LAS FAMILIAS

Los objetivos del programa fueron los siguientes:

- Que el grupo familiar reconozca y valore sus propios recursos personales, familiares y grupales, para fortalecer la integración de la persona con discapacidad mental al núcleo familiar y a la comunidad;
- Que el grupo familiar tome conciencia de su necesario protagonismo, tanto en su ámbito propio como en la comunidad.

Los contenidos del programa abarcan las áreas informativa, con objetivos de instrucción y educación; de orientación, con objetivos de normalización; y el área for-



8 meses: "lloro porque te has ido de mi lado y me dejas con extraños".



¿Cómo va a aprender algo sobre las plantas si no le permitimos regarlas?

mativa, con objetivos propios de aceptación e integración.

El programa de las familias se efectuó a través de ocho sesiones de trabajo, de 90 a 100 minutos de duración cada una, dirigidas por los monitores.

El programa fue evaluado en función de sus objetivos específicos, por las propias familias, por los monitores, y por el equipo central, que supervisó en terreno.

La familia beneficiaria o participante se define con un solo requisito: tener un miembro -puede ser un hijo u otra persona- con discapacidad mental, sin importar etiología ni edad. Participaron 18 familias de San Felipe, 21 de Los Andes y 47 de Ñuñoa. En algunos casos intervino el matrimonio; en otros, la mayoría, las madres. El promedio de asistencia a las sesiones fue de un 85%.

En el trabajo con las familias se usaron dinámicas específicas, altamente parti-

capitativas: juegos, collages, discusiones, etc. El equipo central elaboró cuatro unidades de trabajo, con ocho capítulos que corresponden a las ocho sesiones programadas. El material, en versión preliminar, se multicopió y se entregó individualmente a cada participante. La versión final, impresa, recoge las observaciones que surgieron durante la aplicación del programa.

## CAPACITACIÓN DE MONITORES

Los monitores constituyen un factor clave para el éxito del proyecto: ellos realizan las sesiones de trabajo con las familias. Como características personales deseables para el monitor, se consideraron: ser socio de UNPADE, preferentemente; adulto joven, hombre o mujer; estable emocionalmente; con historia de participación - no necesariamente dirigente- reconocida en su grupo; nivel de escolaridad igual o superior a la del promedio de su grupo; fuerte motivación personal; dotes de liderazgo, de comunicación y de expresión afectiva; flexibilidad y creatividad, principalmente. Todos los seleccionados tenían la vivencia de un hijo con discapacidad mental en el seno familiar.

El monitor evalúa permanentemente el desarrollo de las sesiones; sus logros y dificultades, y mantiene una comunicación sistemática con el equipo central.

El programa de formación de los monitores se llevó a cabo a través de dos talleres, de dos días de duración cada uno, y consideró, como cuestiones básicas, el

análisis de los procesos que viven los padres de una persona con discapacidad mental; técnicas para el manejo de grupos, estudio y aplicación de las unidades de trabajo; y procesos de evaluación. Un tercer taller, al concluir el proyecto, tuvo como objetivo evaluar el trabajo y el programa propiamente tal.

La supervisión realizada por el equipo central, en terreno, se planteó como un proceso de observación intencionada, cuyo objetivo fue evaluar el desempeño del monitor y el grado de cumplimiento de los objetivos, con la idea de apoyo, orientación y estímulo para el monitor. La evaluación se complementó con la administración de instrumentos a las familias y a los propios monitores.



**El grupo, un lugar muy importante para las familias que tienen problemas y sentimientos comunes.**

**Una forma de modificar una conducta problema es recompensar la conducta estable.**



## MATERIALES PRODUCIDOS

El proyecto produjo los siguientes materiales (\*), en versión final, impresos en 1992:

- Guía para el monitor, 94 págs., con orientaciones específicas para la organización del trabajo con las familias (sesiones), incluyendo: materiales a utilizar, objetivos, secuencia de actividades, antecedentes del tema (contenidos); desarrollo de las sesiones, síntesis, cierre y evaluación.

- Carpeta del monitor, 36 págs.; es un banco de información que contiene los datos necesarios para construir los materiales que se usan en las dinámicas de las sesiones.

- Documentos para el monitor, 66 págs.; es un manual de consulta, informativo, con publicaciones y artículos de interés sobre la discapacidad mental.

- Las personas con discapacidad mental: orientaciones para la acción, 26 págs.; es un manual que entrega ideas para el desempeño de los padres ante situaciones concretas y frecuentes, básicamente de manejo conductual.

- Calendario del desarrollo del niño entre 0 y 18 meses, impreso como póster y también, como folleto, en 16 págs. Es una guía que introduce la observación atenta del bebé (por sus padres); tiene carácter informativo y preventivo.

- Guía para padres, 52 págs., manual básico de las familias. Información sobre el programa de trabajo, incluyendo el desarrollo conceptual de todas las sesiones.

- El arte de lo posible, 74 págs., de Irene Johansson. Manual teórico-práctico de estimulación temprana, publicado inicialmente en Suecia, en 1988. La autora y la editorial sueca Studenlitteratur cedieron los derechos de la edición en castellano a

(\*) Estos materiales pueden consultarse en el Centro de Documentación de UNPADE: Arquitecto Reyes Prieto 480, Providencia, Santiago.



**Cuando haya aprendido a hacer rodar la pelota, enséñele a lanzarla.**

UNPADE. La obra fue traducida y adaptada por la especialista chilena Adriana Ojeda.

- Informe final del proyecto, 43 págs., presentado a la Fundación Andes, al Ministerio de Salud y al Directorio de UNPADE.

## CONCLUSIONES

- UNPADE dispone de una metodología de trabajo, replicable, transferible, para realizar procesos y actividades propias del proyecto: sensibilización de las familias, selección y capacitación de monitores; orientación y formación de familias; supervisión y evaluación de procesos, y desarrollo de materiales.

- Posee, además, un conjunto de materiales validados, publicados, para la formación de los monitores y para el proceso de formación y orientación de las familias.

- El programa produjo cambios significativos de actitud y comportamiento en las familias participantes, que se tradujeron en cambios al interior del grupo familiar, con evidente beneficio para el desarrollo y formación de la persona con discapacidad mental. Estos cambios se refieren a aspectos como los siguientes:

\* aceptar que el hijo con discapacidad mental es una persona educable, con derechos y obligaciones, que ocupa un lugar en la familia y en la comunidad;

\* como persona educable, tanto los padres como la comunidad deben dar a la persona con discapacidad, oportunidades concretas de educación para el desarrollo de sus potencialidades;

\* en el hogar, el cuidado y la formación de un hijo con discapacidad mental debe ser una tarea compartida por todos los miembros de la familia;

\* el niño con discapacidad mental tiene necesidades diferentes; para él existen mejores posibilidades de desarrollo en un ambiente de afecto, aceptación y respeto;

\* se valora la importancia de la iniciativa personal y de la organización grupal de los padres, porque generan un mayor grado



**"Yo siempre decido por él...lo que come, con qué se viste. Él es lento y no puede aprender".**



**Los hijos adolescentes: nuevos problemas.**

de compromiso y de participación en el desarrollo de la persona con discapacidad mental.

\* el monitor es un factor clave para el éxito del programa: es un facilitador y animador del grupo. Su compromiso se consolida a través de la supervisión y seguimiento permanente por parte de la instancia directiva y del proyecto.

\* el compromiso de las familias es estable en el tiempo si el programa es adecuado a sus necesidades y logra su participación activa: entonces se producen cambios de actitud, personales, que repercuten en el grupo familiar, con evidentes beneficios para la persona con discapacidad mental.

- La adecuación de un programa de capacitación de familias debe tomar en cuenta factores como los siguientes:

\* que sus contenidos sean relevantes y pertinentes para informar, orientar y formar a las familias;

\* que el tiempo asignado a las sesiones sea coherente con las posibilidades reales de los monitores y de las familias;

\* que el lugar de trabajo reúna condiciones como las siguientes: fácil acceso, instalaciones adecuadas que aseguren privacidad de las sesiones y uso sin restricciones horarias;

\* que exista un flujo permanente de

NECESIDADES  
DE  
AUTOESTIMA!



**"Necesitamos sentirnos apreciados y respetados"...**

información entre los monitores y el equipo que dirige el programa;

- \* que se establezca una relación personalizada entre los monitores y las familias;

- \* que las sesiones privilegien la parte vivencial, estableciéndose, al interior del grupo, relaciones de respeto, amistad y solidaridad;

- \* que el grupo programe salidas a terreno, contactándose con la comunidad y evaluando los posibles recursos que tiene u ofrece la comunidad para solucionar determinados problemas:

- Para realizar un proceso de diseminación del proyecto es conveniente establecer líneas de coordinación local con los Departamentos de Atención Primaria de los Servicios de Salud, centros abiertos, escuelas especiales (tanto municipales como privadas), y organizaciones de carácter local, como centros vecinales, de madres, Integra, Rotarios, Leones, etc.

- En términos proyectivos, la replicabilidad del proyecto emerge como cuestión fundamental, por la urgencia de ampliar la cobertura. El proceso de diseminación debe ser descentralizado, transfiriendo las responsabilidades de gestión y administración al nivel provincial y local, y dejando las de dirección, supervisión y evaluación a un nivel central, institucional.

- Asumimos (hipótesis) que en los estratos socioeconómicos medio y medio-alto podría emplearse la modalidad de educación a distancia, combinándola con

acciones de carácter presencial. En los estratos medio bajo, y bajo, las actividades del programa deben ser presenciales; sólo en algunos aspectos se puede complementar la capacitación de los monitores con modalidad de educación a distancia.

rollados permiten su aplicación a nivel nacional.

- \* Las condiciones para diseminar el proyecto son óptimas; la necesidad es real y, además, existe una fuerte motivación e interés en las regiones que conocen la experiencia realizada. Agreguemos que los materiales están disponibles.

- \* Y una última reflexión: si las decisiones políticas e institucionales de quienes trabajan en el amplio tema de la discapacidad mental apuntan a esta dirección, más y más familias podrían participar de los beneficios ya señalados. Las personas con discapacidad merecen todos nuestros esfuerzos, ahora. Y sus familias también.

**SÍNTESIS**

- \* El proyecto UNPADE-familias cumplió sus metas cuantitativas y sus objetivos cualitativos, generando una dinámica de cambios altamente positiva.

- \* La metodología y los materiales desa-



Déficit atencional

# LA BÚSQUEDA DE UN BUEN DIAGNÓSTICO

Prof. *Carlos Oyarzún Burgos*  
 Universidad de Los Lagos  
 Osorno

**\*Orientaciones para diagnosticar la conducta del niño con déficit atencional.**

**D**ebido a la importancia que tiene el diagnóstico de Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (T.D.A.H.), tanto para el niño como para los padres, se intenta en este artículo dar algunas sugerencias pedagógicas que guíen la observación del profesor al interior de la sala de clases y la recopilación de antecedentes de gran valor al momento de dar un diagnóstico definitivo del "síndrome o trastorno por déficit atencional". Como la finalidad es dar solución al problema del niño, se requiere de un manejo muy cuidadoso de la situación por las implicancias que ésta tiene.

Diagnosticar oportunamente T.D.A.H. es muy relevante para el niño y su familia, y constituye un proceso complejo que debe

incluir información respecto del funcionamiento intelectual del niño, nivel de desarrollo de las funciones cognitivas básicas (diagnóstico psicométrico), medio ambiente familiar y cultural en el que vive el niño (diagnóstico social), desarrollo emocional y afectivo, nivel pedagógico, su capacidad de aprendizaje, historia escolar e integración al grupo (diagnóstico pedagógico).

Generalmente son los propios profesores (de preescolar, de primer o segundo ciclo básico) quienes remiten a sus alumnos a los especialistas para que éstos, ya sean psicólogos o neuropediatras, diagnostiquen al niño, los que a su vez requieren la información del profesor, pues la apreciación que éste tiene a nivel escolar es fundamental para realizar su diagnósti-

**La hiperactividad es una característica común en todos los niños, de preferencia en edad preescolar.**



Los niños con déficit atencional se irritan fácilmente y se ponen agresivos.



co. La mayoría de las veces el informe del profesor es muy vago, impreciso y, por tanto, incompleto. En otras ocasiones, se observa que al docente sólo se le solicita que complete el "cuestionario de Conners" (escala de evaluación abreviada para profesores), siendo éste el único medio o instrumento a través del cual el profesor dice algo del niño. Tal práctica ha servido para dar diagnósticos de T.D.A.H. a porcentajes mucho más altos de niños en edad preescolar y escolar que los que verdaderamente presentan el trastorno (alrededor de un 3%). Este es un instrumento que no permite una adecuada evaluación del niño y, por lo tanto, no es ciento por ciento confiable para la discriminación de niños con T.D.A.H. Este cuestionario podrá acompañar el informe del profesor, pero no lo reemplaza, y, en consecuencia, no puede ser el único instrumento que acompañe la interconsulta.

Lo que aquí se propone es realizar un buen diagnóstico clínico a nivel escolar, el que como los efectuados en otros contextos es individual y se orienta a los aspectos psicopatológicos de la conducta infantil, así como a especificar una evaluación de los niveles de desarrollo que ha alcanzado el niño.

Claro está que la definición de este perfil de síntomas debe ser producto de la mayor objetividad posible y no de apreciaciones subjetivas basadas en observaciones aisladas

## CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

Ahora bien, con el fin de orientar el diagnóstico del profesor de un posible déficit atencional, se deben reunir las siguientes cuatro condiciones:

1. Sintomatología presente durante los últimos seis meses.
2. Impulsividad.
3. Hiperactividad.
4. Falta de atención.

Como parámetro, la sintomatología sugerente del trastorno ha de tener un comienzo anterior a los siete años.

Teniendo claros los criterios diagnósticos, el profesor estará en condiciones de sugerir a los padres no realizar exámenes complementarios, tales como el electroencefalograma (E.E.G.) o la tomografía axial computarizada (T.A.C.), ya que tales exámenes no constituyen recursos diagnósticos específicos para este cuadro, dado que suelen ser normales o presentar alteracio-

nes no específicas.

Cabe aclarar también que las conductas propias de esta dificultad están presentes en forma sistemática y las ha observado el profesor en la sala de clases, también otros profesores del colegio y los padres en el hogar. Esto es muy importante, puesto que permite, al examinar similares características conductuales en distintos contextos y situaciones, distinguir la sintomatología "masiva" de las "situaciones" (Marín, A., 1990). Lo "situacional" se refiere a determinados medios en los que el niño se desenvuelve (la casa, el colegio, los amigos, etc.) y no formaría parte del síndrome, sino que sería secundaria o reactiva a hechos conflictivos producidos en ese medio.

## LA HIPERACTIVIDAD: UN SÍNTOMA MÁS

Un niño no debe ser considerado como portador del T.D.A.H. sólo si es hiperactivo, por cuanto existen otros cuadros que presentan igual síntoma. Esta puede estar presente en distintos tipos de desórdenes conductuales, tales como retraso mental, trastornos del estado de ánimo, pérdida afectiva por muerte o separación de los padres, neurosis, psicosis.

El nivel excesivo de actividad no parece ser lo central en este tipo de trastorno, y los problemas que tienen los niños con T.D.A.H. parecen relacionarse más con la

incapacidad de controlar su conducta para adecuarla a los requerimientos del ambiente que con exceso de movimientos.

Si bien es cierto que los niños con este diagnóstico son hiperactivos en cualquier medio, hay circunstancias en que dicha hiperactividad cede transitoriamente o bien los signos del trastorno pueden ser mínimos o no aparecer, especialmente en situaciones estructuradas que requieran el contacto persona a persona (situaciones de examen, el encontrarse frente al televisor o entreteniéndose con un video-juego).

La hiperactividad es una característica común en todos los niños, de preferencia en edad preescolar, pero a pesar que ésta puede ser en forma cuantitativa igual a la observada en muchos niños constitucionalmente inquietos o en niños con otro tipo de problemas, es en su cualidad diferente y posible de diferenciar clínicamente por sus características de ser errática, no orientada hacia fines precisos, no selectiva y perseverante.

## PASOS PREVIOS A LA INTERCONSULTA

Se recomienda que una vez que se han precisado las dificultades del niño, se confronte esta observación con la de otros profesores para determinar así la concordancia entre las distintas apreciaciones. Una vez que esto se ha llevado a cabo, conviene entrevistarse con los padres para

conocer antecedentes del comportamiento del niño en el hogar y entre sus amigos, teniendo siempre presentes los criterios diagnósticos antes señalados. Sólo cuando se han seguido estos pasos podrá plantearse la hipótesis diagnóstica de un T.D.A.H. y recién entonces deberá sugerirse una interconsulta neurológica. Esta interconsulta necesariamente deberá ir acompañada del informe del profesor, el que, como se ha señalado, tendrá la característica de ser descriptivo de la conducta del niño y resumirá la opinión de otros profesores. Es decir, el profesor de curso deberá realizar un diagnóstico de la o las dificultades por él observadas y cuya principal y esencial característica será describir la conducta del menor.

## SÍNTOMAS ASOCIADOS AL T.D.A.H.

A continuación se señalan una serie de síntomas, muchos de los cuales caracterizan a los niños con este trastorno y que tienen que ver con la sintomatología propia de la impulsividad, dificultades de atención, concentración, nivel de actividad y problemas de adaptación social. Se pretende que estos síntomas sirvan de guía para la observación de la conducta del niño en la sala de clases y para la elaboración del informe del profesor. Hay que tener claridad que, si bien muchos de estos síntomas deben estar presentes, no es requisito indispensable que todas estas manifestaciones conductuales caractericen al niño con un posible T.D.A.H.

Los comportamientos más frecuentes observables son:

- \* Incapacidad para terminar la tarea que ha iniciado.
- \* Realización de tareas en forma desorganizada.
- \* Olvidos frecuentes de las órdenes o tareas asignadas o de lo que se supone ha aprendido.
- \* Necesidad de una supervisión constante de profesores y padres, fundamentalmente en lo referido a tareas escolares.
- \* Trabajo descuidado, pese a sus esfuerzos para ejecutarlo en forma apropiada.
- \* Cambios rápidos de conducta y de una actividad a otra.
- \* Conversador en la sala de clases; a menudo habla excesivamente (verborrea).
- \* Interrumpe las conversaciones o actividades de otros niños y al profesor cuando éste se dirige al grupo.

\* Muchas veces comienza la actividad antes de que se hayan terminado de dar las instrucciones o emite respuestas precipitadas antes de que se le termine de formular la pregunta.

\* Es incapaz de manejar situaciones en las que se requiere cuidado, atención permanente y planificación organizada.

\* Rendimiento educacional normal, pero irregular y errático por la tendencia a responder en forma impulsiva.

\* En las pruebas de alternativas múltiples, tiende a fracasar porque no logra leer detenidamente y dos veces la pregunta, la comprende mal por aceleramiento y no por falta de capacidad, es decir, realiza un procesamiento incompleto de la información.

\* Tiene fluctuaciones relevantes (cíclico). Hay días en que aparece más desconcentrado.

\* Toma en cuenta aquellos aspectos de la situación que son los más obvios y llamativos y deja que éstos guíen su conducta.

\* Incapacidad de postergar la gratificación de sus impulsos. Desea la satisfacción inmediata de sus necesidades.

\* Respuestas inadecuadas e inoportunas a determinados estímulos.

\* Dificultad para adecuar su comportamiento al contexto, no por problemas de comprensión sino por déficit atencional.

\* Impedimentos para seleccionar o categorizar información.

\* Le cuesta planificar y orientar las conductas más complejas y mantener sus impulsos bajo control.

\* Inconveniencias sociales y de adaptación.

\* Escasa respuesta a las medidas disciplinarias habituales.

\* Se complica para generar varias alternativas de solución frente a una situación social problemática.

\* Impedimento para percibir relaciones causa-efecto en acciones cotidianas.

\* Se ve envuelto en problemas, por falta de mecanismos inhibitorios de la conducta.

\* Es poco popular entre sus pares, pero no necesariamente marginado.

\* Es dominante, quiere salirse con la suya, pero no insiste demasiado.

\* Se excita con frecuencia en situaciones de grupo.

\* Presenta dificultad para esperar y respetar su turno, para tomar la perspectiva del otro.

\* La atención disminuye aún más en situaciones no estructuradas o en las que son realizadas en forma independiente.

\* No se diferencia de sus pares en ambientes libres, por ejemplo: el patio del colegio.

\* A menudo practica actividades físicas peligrosas sin evaluar los posibles riesgos.

\* Tiende a actuar todo lo que piensa,



No se diferencian de sus pares en ambientes libres, por ejemplo, el patio del colegio.

sin considerar ni prever las consecuencias de su conducta.

\* Negativo, es variable, se defrauda fácilmente.

\* Es irritable en condiciones de tensión. Generalmente, cree que soluciona sus problemas retando, gritando o golpeando.

\* En situaciones de conflicto, aparece como grosero e irrespetuoso.

\* Toca las cosas y explora constantemente, sin ser, en general, destructivo.

Como se puede apreciar, son muchas las conductas aquí consignadas y es evidente la superposición entre algunas de ellas, pero es claro que constituyen una etapa preliminar y necesaria en lo que concierne a la focalización de la observación.

## BIBLIOGRAFÍA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Breviario DSM III-R, Manual diagnóstico de los trastornos mentales. Masson. 1ª reimpresión, Barcelona-España, julio 1988.

MARIN S., Ana. "El niño hiperactivo", Revista de problemas de aprendizaje. Edición Especial Colegio Palestra: 15-21, Lima-Perú, diciembre 1991.





Los padres también deben observar y revelar al profesor las características del comportamiento del niño en el hogar.

Los niños muestran variadas conductas (Fotografía UNICEF).



MILČIĆ, Neva. "El diagnóstico educativo", Revista Latinoamericana de lectura, Lectura Vida, año 6 (Nº 4): 25-28, Buenos Aires-Argentina 1985.

La conducta impulsiva, su relación con el rendimiento escolar y algunas alternativas de tratamiento", Revista de Psicología educativa, Nº (7): 12-19, Medellín, Colombia 1984.

SCHLACK, Luis. Conferencia: "Síndrome por déficit atencional". Colegio Windor School Valdivia-Chile, 27-28, mayo 1988.

SILVA V., Omer, HERNÁNDEZ I., Eliana. "El niño con déficit atencional. Un enfoque psicolingüístico", Revista de Educación, Ministerio de Educación (188): 10-19, Santiago-Chile, julio 1991.

"No ignoremos a ese alumno irresponsable: el déficit atencional en la adolescencia", Revista de Educación, Ministerio de Educación, (209): 27-32, Santiago-Chile, agosto 1993.

Videos Educativos

**Cátedra**

EDUCANDO  
para el  
NUEVO SIGLO

*un real apoyo a la  
labor del docente*

Aptitud Verbal

Matemática Básica

Hist. y Geo. de Chile

Ciencias Sociales

Biología

Psicopedagogía

**EDU  
VISION  
S.A.**

EDUVISION S.A.

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

# San Agustín

## V/S NIETZSCHE

Prof. **Julio A. Zapata Suazo**  
Colegio Padre A. Hurtado  
Chillán

**E**l propósito de este trabajo es descubrir de una manera lúdica, ideas y valores presentes en una selección de textos, de grandes autores del pensamiento occidental.

Los "rompecabezas filosóficos" se han creado como un material didáctico, para motivar en los alumnos el pensamiento reflexivo y visual, la convicción en el diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados por medio de la actividad.

El proceso filosófico se inicia con la lectura crítica de una selección de textos, representativos de problemas que despiertan el interés de los adolescentes, tales como la vocación, el amor, la personalidad, la libertad, la violencia, la verdad, las drogas, etc. La finalidad es provocar en los alumnos una fase de apertura e interrogación intelectual, para lograr la comprensión de las ideas y teorías expuestas.

### ARMANDO LOS ROMPECABEZAS

Después de la fase de ideación, se incentiva la creatividad, "armando" los rompecabezas, por medio de la transformación personal de los contenidos o ideas interiorizadas analíticamente, traducidas en imágenes con una fuerte presencia simbólica.

La integración racional - afectiva producida en los alumnos, les lleva casi naturalmente a conversar en torno al material y su relación con lo leído en el texto. Finalmente el profesor, en su rol de facilitador, conduce a los alumnos a buscar nuevas relaciones, redefinir y transformar la información, con el afán de aplicarla a sus propios problemas existenciales y sociales.

**\*Un método para motivar a los jóvenes a reflexionar en temas de gran interés y sabiduría.**

La fundamentación educacional del material didáctico, se encuentra en los principios de la educación personalizada, la psicología constructivista y los aportes de las neurociencias, tales como: la consideración de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, la puesta en acción de estrategias de aprendizaje que produzcan una mayor implicación de los procesos y experiencias de los alumnos y la estimulación del hemisferio derecho del cerebro.

### FORMAS DE USO EN EL AULA

\* El profesor motiva a los alumnos a leer comprensivamente un texto filosófico, enfatizando las ventajas que ofrece para alimentar el pensamiento reflexivo.

\* Invita a 12 alumnos que deseen realizar una lectura comprensiva (en forma silenciosa y en sus puestos de trabajo). Previamente se anotan en la pizarra los textos, temas escogidos y la pregunta que orienta la lectura.

\* Luego, propone a otros 12 alumnos del curso el relato de las principales ideas del texto. La única condición es no volver a leer el texto.

\* Conjuntamente, los jóvenes comparten la interacción del "armado" del rompecabezas, su interpretación y relación con las ideas conversadas.

\* El siguiente ejercicio consiste en res-



ponder en sus cuadernos, la pregunta filosófica inicial, para su exposición o publicación en el curso.

\* En seguida, los alumnos dan a conocer situaciones vividas o que hayan afectado a otra persona de su medio sociocultural, que sean un buen ejemplo de las ideas y razonamientos filosóficos descubiertos.

\* Finalmente, los alumnos crean y proponen soluciones o estrategias realistas, que contribuyan a disminuir o eliminar los efectos de los problemas conversados.

(Fotografía UNICEF)



## MOTIVACIÓN DEL PROFESOR

Actualmente, en las puertas del siglo XXI, se percibe que las familias buscan el progreso material, por medio de la superación individual de sus integrantes. Para ello las opciones educacionales en el ámbito de las ciencias y la tecnología, son prioritarias, relegando a un plano secundario el encuentro con la vocación personal y el servicio a los demás.

Surge, entonces, la pregunta filosófica:

¿Será posible que el hombre alcance la felicidad y el desarrollo terrenal, con y en los valores de fraternidad propuestos por nuestra cultura religioso-cristiana?

## UN EJEMPLO

1) Se pide a los alumnos que elijan entre dos selecciones de textos, que muestren visiones contradictorias en relación con los valores que debe cultivar el ser humano en su vida: Las confesiones, de San Agustín o Así habló Zaratustra, de F. Nietzsche.

2) La metodología ha demostrado que se produce un proceso de identificación con los autores, ya que los alumnos lectores invitan a participar del trabajo con el rompecabezas, a quienes presentan personalidades y conductas análogas a las descubiertas por medio de la comprensión.

3) Luego de cumplidas las fases de interacción con el material y contestada la pregunta filosófica guía, se orienta a los alumnos a "dialogar" en torno a los problemas y posibilidades de éxito que tendría la propuesta del autor, ante una realidad que les preocupe como jóvenes.



Para ilustrar las actividades que surgen como producto de la dinámica, relataré un pasaje de un diálogo imaginario, que se produjo entre dos alumnos de cuarto año medio, en relación con el tema de la familia, imaginando lo que dirían San Agustín y Nietzsche, en nuestro tiempo:

**SAN AGUSTÍN:** -Señores, todos del siglo actual, os agradezco la invitación y el interés que han tenido por conocer mi doctrina y pensamiento filosófico acerca de la familia.

Doy saludos especiales al señor Friedrich Nietzsche, quien se ha hecho presente a pesar de su oposición y equivocada condena a la moral cristiana, para presentar sus argumentos.

**NIETZSCHE:** -Doy especialmente las gracias por brindarme la oportunidad de resucitar, una vez más, mi máximo ideal y, por supuesto, doy también mis saludos al señor Aurelio Agustín. Pero basta de ceremonias y vamos al grano. ¿Cuál es su concepto de familia?

**SAN AGUSTÍN:** -Bien, la familia, señor Nietzsche, la entiendo como uno de los mayores dones que Cristo Jesús nos dejó como herencia, a imitación de la familia que él forma dentro de la Santísima Trinidad. Lo anterior se puede considerar como la base de toda relación social, unidos en un amor de compromiso eterno entre sus miembros con Cristo para encontrar la felicidad perfecta. Ahora, ¿podría escuchar el suyo?

**NIETZSCHE:** -Bueno, para entender la familia ideal, es necesario tener claros los valores que se deben entregar, como son: el orgullo, la voluntad de poder, la firmeza de espíritu y de superioridad y el amor; pero no un amor común, sino aquel que lleve al ser humano a la superación individual, que culmina en el nacimiento de una nueva raza como es la de los descendientes del "superhombre". Así lo dejó claramente establecido Zaratustra en una de sus gloriosas intervenciones.

**SAN AGUSTÍN:** -Considero, señor Nietzsche, que su "amor" es de poca vida, carece de muchos elementos del verdadero amor; creo que los valores de su familia ideal, más que llevar a la vida del mundo, llevan a la destrucción y a la insatisfacción total del hombre. No olvide Ud. que somos criaturas imperfectas; por lo tanto, aceptar sus pensamientos nos llevaría a considerar no humanos a los deficientes mentales, lisiados, niños con limitaciones intelectuales, ancianos, etc. Recuerde que todos somos hijos de un mismo Dios, que nos servimos de un cuerpo mortal y terreno para existir.

**NIETZSCHE:** -En primer término, Ud. debe entender que el superhombre es un ser que ha cultivado su razón por su propia vitalidad e iniciativa; no es un hombre común como a los que Ud. se refiere. Por lo tanto, él se encuentra ajeno a la posible destrucción de su especie. Los valores que su familia ha enseñado por siglos sólo son útiles para los esclavos, marginados y desposeídos...su nihilismo me abruma, ya que poner la felicidad en un mundo que nadie conoce, es quitarle la esencia a la vida misma. Por último, la existencia de Dios es inadmisible, porque de existir, ¿cómo evitaría yo no ser Dios?...

...

El diálogo continúa por varias nuevas interacciones, incorporando las visiones casi irreconciliables de los autores ya citados, presentes en los textos iniciales de la actividad. Por supuesto que el curso, testigo atento de los argumentos en juego, va formándose una opinión ante ellos.

La orientación del profesor es fundamental para que se reflexione en torno a los valores presentes, la comprensión del contexto cultural y biográfico en que se desarrollan sus autores y, sobre todo, para que sean los propios alumnos quienes encuentren la solución al problema planteado. Con ello, el profesor cambia su rol tradicional de expositor de materias, a un facilitador de diálogo y estrategias comprometidas con la realidad existencial de sus alumnos. Los libros más que enseñar verdades, estimulan la conversación productiva.

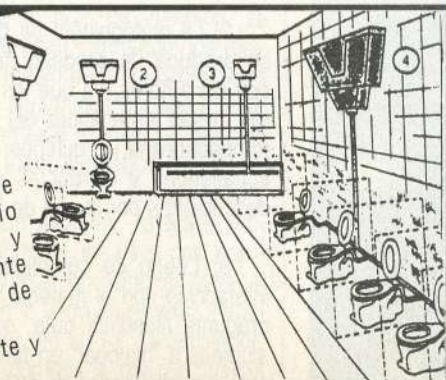
AHORA

HIGIENE Y AHORRO EN BAÑOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

CON GARANTÍA



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

Educación y transformación socioeconómica:

# ALGUNAS ENSEÑANZAS DEL CASO JAPONÉS

Prof. *Clotilde Fonseca*  
Universidad de Costa Rica

Nota: Compendio del artículo publicado por Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, año XXXVIII, Nº 118, II, 1994.

\*El Japón es uno de los países más educados del mundo actual.

\*La educación en el Japón se inserta en el contexto de la cultura, como un fenómeno permanente y polifacético al que contribuyen la familia, la escuela, la empresa y el estado en su conjunto.

(Fotografía UNICEF)

EDUCACIÓN Y  
DESARROLLO EN  
PERSPECTIVA  
INTERNACIONAL

La globalización de la economía mundial y la acuciante realidad de la creciente competitividad internacional ha puesto en la palestra el viejo tema de la relación entre educación y desarrollo. El problema en cuestión no preocupa solamente a los países en vía de desarrollo.

De hecho, las naciones industrializadas con mayores índices de productividad e ingreso per cápita se enfrentan, ahora más que nunca, al análisis crítico de sus sistemas educativos y, particularmente, a la relación entre el estado de su educación y la productividad nacional, presente y futura.

## EL MILAGRO JAPONÉS: UN EJEMPLO DE MÉTODO

El Japón tiene una de las economías más prósperas del planeta, que se asienta sobre una transformación productiva particularmente acentuada en las últimas décadas y que le ha permitido al país alcanzar un cambio social, económico y tecnológico de gran magnitud.

Hoy por hoy, el Japón evoluciona en dirección a un cambio de paradigma tecnológico hacia un modelo de desarrollo postindustrial fundamentado en el pensamiento y la innovación, en la investigación asociada a la producción. Los criterios de inversión ya no se basan en la rentabilidad económica como ha sido tradicional en las sociedades industrializadas, sino que están asociados a la investigación y desarrollo, al potencial generador de nuevos productos, procesos productivos y materiales. Esto ha conducido a la reducción de las inversiones de capital y al incremento de los proyectos exploratorios formulados frecuentemente por los consorcios de investigación entre empresas e industrias (Kodama, 1991).

Hay quienes se refieren a la transformación socioeconómica del Japón durante las últimas décadas como "el milagro japonés". Es preciso recordar, sin embargo, que el término "milagro japonés" había sido introducido en 1937 por Hiromi para referirse al impresionante incremento de un 81.5 por ciento en la producción industrial (Johnson, MITI and the Japanese Miracle, 1982,6). Sin embargo, el llamado "milagro japonés" es, en el fondo, una de las grandes lecciones de método que conozca la historia de los pueblos recientes.

Si bien es cierto que en el caso japonés han desempeñado un papel significativo muchos factores culturales, el desarrollo del Japón se fundamenta en la articulación de una voluntad de desarrollo y de un plan estratégico para lograrlo que se inspiró en la idea-fuerza de alcanzar los logros de los países industrializados de Occidente. Esta definición de una visión nacional fue obra de los Meiji, que asumieron el poder en 1868. Los Meiji basaron su acción en un compromiso con el desarrollo nacional, en una labor de análisis de la situación interna del Japón y de su relación con los países occidentales, con los que en aquel momento empezaban a establecer relaciones comerciales.

**Los niños japoneses estudian un promedio de 6 a 8 horas diarias, incluyendo los días sábados, en que asisten a la escuela durante medio día.**



Foto Embajada de Japón.

### Visión sistémica y de largo plazo

Uno de los elementos fundamentales que es preciso revelar es la capacidad de los líderes japoneses de tomar decisiones con visión sistémica y de largo plazo, característica ésta que se percibe como una constante desde la llegada al poder de los Meiji. Ya desde aquella época se empieza a conformar el bien conocido "estado desarrollador" que ha caracterizado al Japón, estado en el que confluyen la planificación industrial y la economía de mercado.

Un ejemplo esencial de esta visión sistémica se da en el ámbito de los recursos humanos y de su aporte al desarrollo económico.

Aceptación del riesgo en la toma de decisiones trascendentales

Otro aspecto de extraordinaria importancia estratégica lo constituye la capacidad de los líderes japoneses para asumir riesgos. El estudio del desarrollo japonés revela la audacia con la que se tomaron ciertas decisiones al crear proyectos nacionales de gran envergadura que le permitieran al país implementar cambios radicales.

Esta actitud insólita se acentúa en forma especial durante la posguerra. En este período el Japón rechaza el concepto lineal del desarrollo, se enfrenta a los modelos económicos ortodoxos que recibían para el proceso de recuperación económica la explotación de su mayor ventaja comparativa: la mano de obra barata.

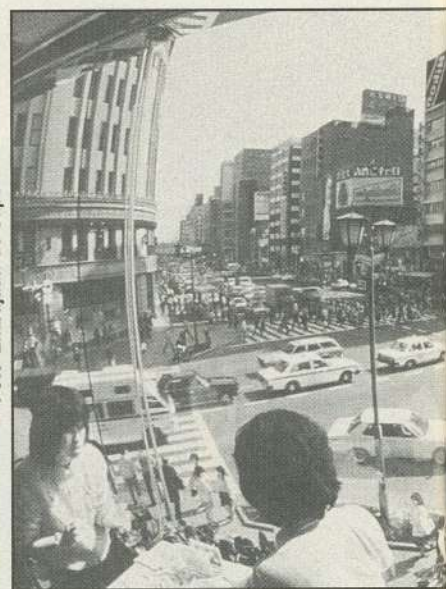


Foto Embajada de Japón.

**El título profesional no se valoriza tanto como la capacidad de aprendizaje de la persona.**



## Capacidad de adaptación al cambio

Uno de los rasgos más impresionantes de la transformación productiva del Japón lo constituye su capacidad de adaptación al cambio, su extraordinaria habilidad para convertir sus desventajas en ventajas comparativas.

## EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA

El Japón contemporáneo tiene una de las poblaciones más educadas del mundo



**La implantación de una ética de trabajo, de un espíritu nacional constituye una de las grandes hazañas educativas del Japón.**

actual, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Los estudiantes japoneses asisten a las instituciones educativas más horas al día y más días al año que las de otras naciones. Si se compara la educación japonesa con la norteamericana, por ejemplo, se encuentra que los niños japoneses reciben 50 días más de instrucción por año que los niños estadounidenses.

¿Cómo se explica este fenómeno, particularmente a la luz de las difíciles luchas de los países latinoamericanos por mejorar su educación e incrementar el tiempo lectivo? ¿De dónde surgen las profundas raíces que sostienen el sistema educativo japonés?

## LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA

La respuesta a las preguntas anteriores sólo puede plantearse ubicando el tema de la educación en el contexto de la cultura. Aunque el Japón haya hecho importantes inversiones en educación a lo largo del último siglo, y particularmente en las últimas décadas, lo cierto es que el compromiso con la educación se remonta a muchos siglos atrás y es un fenómeno que desborda lo que conocemos como sistema educativo. De hecho, algunos japoneses jocosamente afirman que los logros que ha alcanzado su país están allí a pesar de la existencia del Ministerio de Educación y no en razón de sus acciones. Quizá la clave que encierra esta afirmación está en que para los japoneses la educación existe en el contexto de la cultura, como un fenómeno permanente y polifacético al que contribuyen la familia, la escuela, la empresa y el estado en su conjunto. La educación se inserta en el contexto de una visión nacional y de un conjunto de valores homogéneos y sólidos.

## EDUCACIÓN E INGENIERÍA SOCIAL: UNA ÉTICA NACIONAL PLANIFICADA

Las profundas raíces histórico-culturales no condujeron a esperar que todo se diera automáticamente, más bien provocaron un movimiento que conformara esa tradición. Existen pocos casos de países en los que una nación asume conjuntamente, como previsión para impulsar un proceso de desarrollo socioeconómico, la articulación de una visión nacional de desarrollo y la gestión consciente de las actitudes ciudadanas y productivas necesarias para hacerla una realidad. En ese sentido, el caso del Japón es insólito y, visto en retrospectiva, bien podría ser considerado como un caso exitoso de ingeniería social.

Algunos factores culturales de esta sociedad altamente jerarquizada contribuyeron a forjar la ética de trabajo que el país requería para el proceso de modernización. Entre ellos podemos citar la lealtad a los intereses de la patria, la solidaridad con el grupo al que se pertenece y la valorización de la calidad y la excelencia individual.

Pero conviene destacar la conciencia clara que tuvieron los líderes japoneses de finales del siglo XIX de profundizar en su nación estos rasgos y de articularlos con fines cívicos como una ética de trabajo. Campañas educativas de naturaleza cívica y moral crearon un espíritu nacional favorable al cambio. La conformación de esta visión nacional y su implantación en la conciencia nacional constituye una de las grandes hazañas educativas del Japón a lo largo del último siglo.

## VALORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de la educación japonesa ha sido el alto grado de valoración que dentro de la cultura y la sociedad se da a la educación y al conocimiento. No es este un hecho reciente. Ni siquiera podría relacionarse con la formación del estado Meiji. Se trata más bien de un rasgo profundo que se enmarca dentro de la tradición confuciana.

Es fundamental que el respeto a la educación y al conocimiento no es un rasgo exclusivo de la cultura japonesa, sino que se extiende a las culturas asiáticas. Para desentrañar las causas de la alta motivación académica de los estudiantes asiáticos, Harold Stevenson revela que la importancia de la educación dentro de estas culturas puede verse plenamente cuando se contrastan los deseos de los niños asiáticos con los de los estadounidenses. Ante una situación hipotética, al preguntarle ha un niño asiático: "¿Qué desearías si un mago pudiera realizarte cualquier deseo?" Alrededor de un 70 por ciento de los niños asiáticos canalizan sus deseos hacia el ámbito de la educación. Ante la misma pregunta, los niños norteamericanos prefieren el dinero y los objetos materiales. Tan sólo un 10 por ciento de los niños americanos asocian sus deseos con la educación (Scientific American, 1992, pp.72-73).

## ALTOS NIVELES DE EXIGENCIA ACADÉMICA Y COMPETITIVIDAD

La sociedad japonesa ha sido tradicio-

nalmente una sociedad altamente jerarquizada. En el Japón existe también una jerarquización de las instituciones educativas en función del prestigio institucional, que se basa en la calidad de la docencia y en la exigencia académica. Esta situación ha conducido a un alto grado de competitividad en todos los niveles del sistema educativo, particularmente en la educación superior.

El componente de competitividad y exigencia académica, sin embargo, ha sido frecuentemente criticado como uno de los componentes más negativos de la educación japonesa. Es usual encontrar en la literatura referencias al alto grado de suicidio de niños y jóvenes, que parece estar asociado al estrés académico, al que también parecería que se relacionan la violencia escolar y el incremento reciente de los que abandonan el sistema formal de enseñanza. De hecho, hay quienes dicen que la reforma educativa de 1987 pretendió aliviar algunos de los problemas generados por este sistema jerarquizado y competitivo de educación, dentro del cual el destino laboral y el éxito profesional futuro quedan ominosamente definidos en los estadios más tempranos de la educación, dado que dependen de una cadena de admisiones a las escuelas, colegios y universidades adecuadas.

Sin embargo, y a pesar de esas conocidas críticas, algunos autores recientemente afirman que estas observaciones corresponden más a un estereotipo ampliamente divulgado que a las realidades escolares del Japón. Stevenson, por ejemplo, asevera que no es cierto que los altos niveles de rendimiento académico en las escuelas asiáticas sean el resultado de memorizaciones y ejercicios de repetición por parte de jóvenes tensos y sobrecargados. Esta noción parece originarse más bien en los estereotipos populares que en la realidad, expresa. Las investigaciones de Stevenson revelan más bien que los niños asiáticos se sienten motivados para aprender y que los procesos de enseñanza son interesantes y efectivos.

## CARACTERÍSTICAS ESTRATÉGICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

### Formación rigurosa de tipo teórico

El sistema educativo formal del Japón proporciona una educación rigurosa, con

énfasis en el conocimiento teórico e intelectual. Los aspectos prácticos y de especialización se reservan para la formación complementaria que debe dar la empresa dentro del marco del puesto de trabajo. El carácter teórico de la formación, usualmente tan criticado en nuestros países, ha desempeñado un papel importante en el proceso de cambio en el Japón, pues ha hecho posible la gran flexibilidad y capacidad de adaptación a tareas cambiantes que ha manifestado el trabajador dentro de la industria japonesa.

### Formación práctica y actualización: responsabilidad de la empresa

En el Japón, la formación teórica es proporcionada por el sistema educativo formal. La formación práctica se adquiere en el marco del puesto de trabajo y es responsabilidad de la empresa proporcionarla. El sistema de empleo de por vida que aún impera en el Japón ha hecho posible el que las empresas e instituciones inviertan grandes sumas de dinero en la preparación práctica y en la actualización de sus empleados, tanto por medio de cursos que se imparten en la empresa como de otros tipos de formación complementaria que se coordinan con agentes externos.

En el Japón, tanto la sociedad como el empleador valorizan no el título que se ostente, sino la capacidad de aprendizaje del individuo. Por otra parte, en el marco de la cultura, maestro no es solamente aquel que se ha graduado como docente. De hecho, cada trabajador tiene una responsabilidad en la capacitación de sus subalternos y colegas, con los que debe compartir tanto sus conocimientos como sus experiencias, frecuentemente sistematizadas por medio de manuales que los mismos trabajadores escriben y que son fundamentales en la preparación del personal de la empresa. Este sólo hecho refleja una alfabetización efectiva y profunda que no sólo es funcional sino que contribuye a la articulación de la experiencia y el conocimiento informal.

### Ampliación progresiva de la pirámide de población por niveles educativos

Ha resultado primordial el fortalecimiento y extensión de la educación preescolar, primaria y secundaria dentro de un marco educativo tradicional, pero riguroso y sólido. Un énfasis particular se ha puesto en el estudio de la lengua materna, la matemática y los idiomas extranjeros, aspecto este último de vital importancia para los procesos de absorción tecnológi-

ca y desarrollo del intercambio comercial.

A lo largo del último siglo, el Japón fue democratizando la educación cada vez más, por medio de la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza, y el acceso a mayores niveles de educación: el 92% del alumnado concluye los estudios secundarios y el 35% ingresa a la educación superior. Es interesante observar que en el Japón, hasta hace unos años, los sistemas de posgrado no habían sido una prioridad.

Una de las características del sistema educativo japonés que busca el fortalecimiento de los procesos de transferencia tecnológica es la gestión de pasantías y estudios en el extranjero, especialmente en los Estados Unidos y en Europa. Este sistema facilita la actualización y formación de personal de centros de producción del más alto nivel del país.

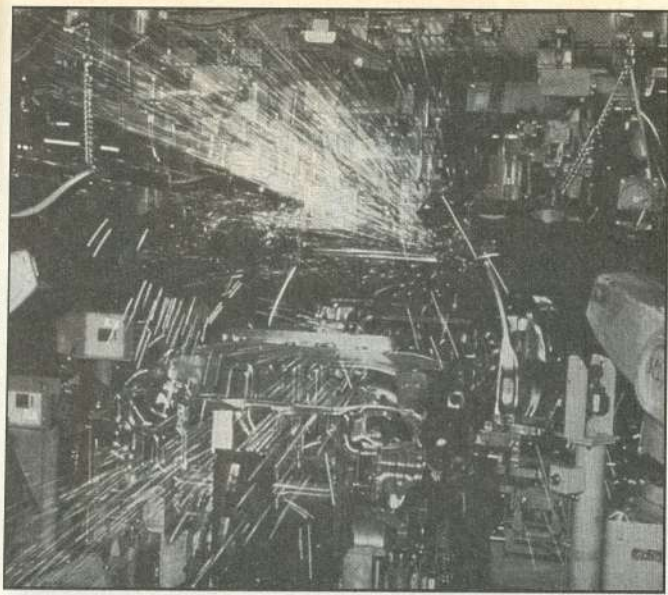
### Énfasis en la formación académica en áreas tecnológicas

A principios del siglo XX, el Japón importó profesores en el campo de la tecnología y la ingeniería de diversos países de Europa y de Estados Unidos. Gracias a esta iniciativa se fundaron las primeras universidades técnicas, especialmente con la participación de muchos profesores alemanes. Hoy en día, por ejemplo, el 20% de los estudiantes de pregrado (bachillerato universitario) están matriculados en programas asociados con la ingeniería, mientras que solamente el 5% de los estadounidenses realizan estudios en este campo. El impacto de esta medida (que se origina en el tiempo de los Meiji) se ha hecho evidente.

### Vinculación de las universidades a la actividad investigativa de la empresa

El papel de la empresa como entidad generadora de conocimiento ha crecido progresivamente a partir de los tiempos de la ingeniería reversa en la década de los cincuenta y sesenta. Hoy día las grandes corporaciones japonesas se han convertido en centros de generación de conocimiento e innovación. Consistentemente con la flexibilidad y capacidad de adaptación que ha caracterizado al Japón en su proceso de transformación productiva, las universidades japonesas han aprovechado esta circunstancia hasta el punto de que existen hoy día universidades que confieren doctorados a estudiantes que han sido asignados como pupilos de investigadores de reconocido prestigio en centros de investigación de importantes corporaciones.





La industria derivó a la automatización de muchísimas tareas.

El título no lo faculta para trabajar directamente en el sistema educativo. Para poder obtener un trabajo como educador, debe presentar los exámenes requeridos para tal efecto por el cantón en el que pretende trabajar. Tiene además, que cumplir con un período de tres meses de prueba.

Dentro del sistema educativo japonés, la retroalimentación de los colegas para el mejoramiento de la calidad del trabajo del profesor se ha institucionalizado en la clase que anualmente debe dar frente al director de su institución y sus colegas que enseñan el mismo grado o la misma materia. La asistencia de los colegas a su clase es seguida por una sesión de análisis y recomendaciones que se le hacen al profesor observado.

## EL AMBIENTE DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

### Aprendizaje en un contexto de colaboración

Tanto en el ámbito de la empresa, como en el de la educación formal, existe un tipo de interacción cognoscitiva que estimula la colaboración y la socialización de los aspectos vinculados al aprendizaje. Esta situación, que ha sido uno de los rasgos más importantes de la educación japonesa, empieza a ser considerada como una de las estrategias de aprendizaje de mayor potencialidad hoy en día.

Foto Embajada de Japón.



55  
Revista de Educación  
N° 225

### Énfasis en las materias básicas

La educación japonesa ha sido sumamente rigurosa en el estudio de las materias básicas con particular énfasis en la lectura y la escritura. Puede decirse que la educación japonesa garantiza una alfabetización efectiva y profunda. Es conocido, por ejemplo, el interés que se le presta al dominio de la escritura y la práctica constante que tienen los japoneses dentro del ámbito de la escuela como en sus puestos de trabajo, donde, como se ha dicho, sistematizan su experiencia y conocimiento por medio de manuales que preparan ellos mismos.

La metodología de trabajo suele ser muy rigurosa y exigente. No hay como en Occidente, mucho campo para la libertad

de escoger las materias que se estudian. Se parte del principio de que todos los alumnos deben rendir por igual y que para ese efecto deben comprometer su esfuerzo. Un objetivo adicional de la educación japonesa ha sido el estimular en el estudiante cierto grado de autonomía en el estudio, de manera que pueda asumir progresivamente su proceso de formación.

### Formación de docentes y organización de la carrera profesional

En el Japón los educadores reciben una educación universitaria de cuatro años.

Por otra parte, cada grado y cada materia cuenta con un profesor que actúa como coordinador. Este docente es seleccionado por el director, por la forma en que se destaca en su trabajo profesional, y recibe salario complementario por esa función. Estos coordinadores, a su vez, participan periódicamente en congresos y seminarios que se celebran a nivel cantonal durante los períodos de vacaciones. Al regresar a sus respectivas instituciones, estos coordinadores tienen la responsabilidad de transmitir a los otros docentes de la escuela los conocimientos adquiridos durante la actividad.

## RETOS Y POTENCIALIDADES DE LA EDUCACIÓN JAPONESA

En busca de la creatividad y la imaginación

La educación japonesa ha sido siempre criticada por su tendencia a crear ciudadanos disciplinados y homogéneos, ideales para la producción industrial, pero carentes de imaginación y capacidad para producir innovación. De hecho, es frecuente escuchar las preocupaciones de los mismos japoneses sobre si su nación estará en capacidad de producir la ciencia básica que hasta ahora ha venido importando y que se torna progresivamente más necesaria para su desarrollo dentro del contexto de cambio de paradigma tecnológico al que hemos hecho referencia. Hay quienes ven el limitado número de premios Nobel como un indicador de falta de creatividad e imaginación.

La respuesta del Japón no se ha hecho esperar. La reforma educativa de 1987 incluye ya algunas innovaciones. A partir de ese momento se enfatiza aún más la educación como sistema permanente, se empieza a dar mayor importancia al desarrollo de la personalidad, se toman medidas para adaptarse a los procesos internacionales de globalización dentro del marco de la era informática, incluyendo ciertas modificaciones al sistema de formación de docentes para incluir, como conferenciantes, a profesionales vinculados al mundo de los negocios.

Las ciencias adquieren gran trascendencia dentro del sistema educativo. Además de la importancia que tradicionalmente se les había conferido a las materias básicas, ahora la educación se centra en forma aún más intensa alrededor de las matemáticas y las ciencias, a las que se les dedica el veinticinco por ciento del tiempo escolar. Todavía más, la educación científica adquiere un giro nuevo. No contentos con la enseñanza de la ciencia en forma dinámica y concreta, el currículo de ciencias se aleja ahora de la ciencia básica y toma un giro mayor hacia la ciencia aplicada ya desde la educación primaria. Se pretende generar estudiantes que hagan preguntas, que formulen hipótesis independientes, que estén en capacidad de buscar giros creativos a sus observaciones. Se trata de un aprendizaje científico basa-

Foto Embajada de Japón.



do en la tecnología que busca el contacto con las aplicaciones antes que con los conceptos abstractos. Las nuevas reformas amenazan el antiguo culto a la obediencia.

### Reflexiones finales

Encontramos en la educación japonesa reciente un énfasis en el diálogo, en la pregunta sobre la respuesta, en el proceso más que en el producto. Lo que es más, la última reforma educativa en el campo de la enseñanza de las ciencias acentúa el hacer ciencia más que hablar de ciencia.

La otra tendencia reciente es la valoración del papel del aprendiz dentro del bien llamado proceso de "aprendizaje". Este elemento característico de la enseñanza medieval, particularmente en lo relativo al aprendizaje de los oficios, ha sido altamente valorizado por la literatura reciente.

Una vez más en su historia, los japoneses dan muestras de flexibilidad y capacidad de adaptación. Con visión de futuro, preparan nuevas generaciones en el aprendizaje de idiomas extranjeros que les permitan adaptarse a las exigencias de la globalización de la economía.

Es claro que el fenómeno japonés es único y que su transformación es substancial a su cultura. Pero hay varias enseñanzas que se derivan de él y que

para los efectos del desarrollo de nuestros países latinoamericanos y occidentales en general podemos retener sin temor a equivocarnos.

En primer lugar, la estrategia de desarrollo japonesa surge a partir del autococonocimiento de las fortalezas y limitaciones del país en un contexto histórico determinado. En segundo lugar, hay en los líderes una clarísima visión nacional que supieron adaptar a las circunstancias cambiantes de la situación nacional particular y del entorno internacional. El compromiso político, la voluntad de desarrollo no cesa, no es afectada por los fuertes cambios históricos y socioeconómicos sino que evolucionan en el tiempo y se adapta a los requerimientos. Esta visión de largo plazo se sostiene porque se cultiva en la población japonesa, de manera consciente, la adhesión a los valores del país y del proceso de cambio. La educación dentro de este contexto no es vista en forma instrumental. Es un elemento dinamizador fundamental al que permea tanto el ámbito de las destrezas laborales como la conformación de una conciencia nacional receptiva y propicia a la implantación de cierto modelo de desarrollo. De allí se derivan la ética de trabajo, el entusiasmo y la fe en el poder movilizador de la escolaridad y de la educación en el más amplio sentido. Porque en el Japón posiblemente más que en cualquier otra cultura, la educación es tarea permanente y responsabilidad de todos.

Quentin Tarantino:

# UN DISPARO

## A LA RUTINA DE FABRICAR CINE

CINE

\*El "fenómeno Tarantino" ha logrado romper los cánones de la gran industria cinematográfica.

57

Revista de  
Educación  
Nº 225

**A**l ver las obras de Quentin Tarantino es inevitable sentir un crepitar de reflexiones y emociones encontradas. ¿Estamos frente a una propuesta fugaz que la maquinaria hollywoodense no tardará en succionar? ¿Hasta dónde es el producto de una eficaz campaña de promoción? ¿Se trata sólo de efectismo bien urdido o es una genuina corriente vivificadora del cine contemporáneo? Preguntas que probablemente es imposible que tengan aún una respuesta categórica. Pero quizás si sus realizaciones posean claves artísticas que marquen nuevos carriles para el cine de los noventa. Y ese quizás justifique conocerlo y penetrar en su trabajo.

Nada más que dos filmes constituyen el patrimonio exhibido por Tarantino hasta ahora: Reservoir Dogs (Perros de la calle), su ópera prima, y la reciente Pulp Fiction (Tiempos violentos). Suficiente para conquistar Cannes, ser nominado al Oscar y recibir la aclamación de la crítica y del público. Además, dos de sus guiones han sido adaptados por populares directores: True Romance (Tony



Scott) y Asesinos por naturaleza (Oliver Stone). Tarantino no quedó muy contento con el producto, tanto así que exigió que se borrara su nombre de los créditos de la última de ellas. Un debut a lo Orson Welles, dicen algunos; pura moda, replican otros.

Una primera razón para explicarse el "fenómeno Tarantino" es el débil panorama que muestra la cinematografía norteamericana. Ausencia de ideas, producciones en cadena, donde la originalidad se ha convertido en un pecado ominoso y el apego estricto a las fórmulas preestablecidas la máxima virtud. De en medio de los dinosaurios mecanizados, la robotización de los personajes y de las imágenes computarizadas, surge la reacción del cine independiente, de la mano de jóvenes talentos que reivindicaron la esencia del oficio. Nacen obras como *El Mariachi* (del tex-mex Robert Rodríguez); *Una noche en la Tierra* (Jim Jarmush), *Kalifornia* (Dominic Sande) y otras menos conocidas, que hunden su bisturí en realidades desterradas de los platós oficiales. Quentin Tarantino comparte con ellos ese impulso inicial y también ciertos tópicos que rompen, temática y estéticamente, con los cánones de la gran industria.

Su cultura es, antes que nada, cinéfila. Pero no tal o cual corriente, sino todo el cine, desde el género policial de los treinta y cuarenta, pasando por la comedia de los cincuenta, los spaghetti western de los sesenta y los musicales de los setenta. No obstante, Tarantino confiesa su admiración y reconoce influencia específica en realizadores que trabajaron el tema de la violencia y la marginalidad a gran altura, como el director mestizo Sam Peckinpah (*La Pandilla salvaje*), Michael Cimino, la etapa fecunda de Brian de Palma (*Estallido mortal* y *Caracortada*). Un lugar singular ocupa en Tarantino la cultura proveniente de la literatura negra, de exponentes tan selectos como Raymond Chandler o James Cain, y, en general, de las novelas por entregas basadas en las crónicas policiales que cautivan la atención de los estratos populares (los pulp).

A partir de tan heterogéneos antecedentes, Tarantino construye una propuesta personal, que es mucho más que la suma de unos cuantos girones de la cultura de este siglo. Lo distintivo de su obra es la recuperación de los elementos genéticos del cine: la acción, los personajes, el diálogo y el movimiento. Chaplin dijo en una oportunidad que para hacer cine basta una cámara y alguien delante de ella. La belle-

za no surge del atiborramiento (la característica de la producción masiva actual), sino de la economía de recursos, cada uno de ellos puestos en el lugar preciso y en el momento justo. Y Tarantino expresa esta filosofía, pero tratando de insuflarle aire fresco. Esa dialéctica que se establece entre la recuperación de la tradición cinematográfica y la búsqueda de caminos estéticos nuevos, es lo que hace potente el trabajo de Tarantino.

Un primer aspecto de lo dicho se refleja en la relación realidad-ficción presente en sus películas. En ellas se recrea un universo plenamente real: el submundo de las grandes ciudades, de la delincuencia, de la droga. Se trata de hechos cotidianos, reconocibles. Los temas de conversación son referencias tangibles. Es el caso del diálogo sobre las hamburguesas del Mc Donalds en *Tiempos violentos*, o sobre la virginidad de Madonna en *Perros de la calle*. Pero, en el primer caso los personajes se dirigen a cometer un asesinato; y en el segundo, quienes hablan, están en medio de un asalto. La realidad y la ficción son para Tarantino un plano continuo, que no puede ser polarizado. Otro ejemplo de este tratamiento lo ofrece el nexo entre actor-personaje. Vincent Vega (John Travolta) bailando en la pista con Mia (Uma Thurman) recuerda al Tony Manero de *Fiebre de sábado por la noche*, o Christopher Walker explicando a un niño cómo salvó el reloj de su padre estando prisionero en Vietnam, es una referencia al personaje que él mismo realizara en *El Francotirador*. De alguna manera, Tarantino utiliza lo que en el teatro brechtiano se llamó el efecto de distanciamiento. Cuando el espectador comienza a involucrarse en el conflicto, Tarantino provoca su alejamiento, un negar compromiso emotivo con lo que ocurre. Por ello, sus películas pueden calificarse de dramas, pero también de comedias.

Un segundo recurso en este sentido lo constituye el manejo del tiempo. Tarantino ha declarado que siempre le interesó el momento después de la acción, el qué sucedía en el minuto siguiente al desenlace de un conflicto. Algo parecido a lo que Charlie Parker buscaba en el jazz. El concepto tradicional de la acción cambia; por tanto, ilustrativo de ello es la escena de *Pulp Fiction*, cuando luego de un asesinato, la acción se traslada a hechos aparentemente menores: cómo limpiar la sangre, o cómo recoger los trozos del muerto en un auto. La acción no se corta y el intento de capturar el tiempo posterior se manifiesta también en el manejo de las cámaras -los planos se alargan y el lente nunca



"se va de la escena". A su vez, el diálogo juega un rol fundamental en sus filmes. Más allá de la ingeniosidad ya proverbial que tienen, los parlamentos de los personajes no sólo impulsan o explican la acción, sino que son la acción misma.

El cosmos que construye Tarantino está poblado de seres mínimos, personajes desencantados y náufragos en una ciudad que les es ajena. En perros de la calle, ni siquiera tienen nombre sino colores. Se trata de pequeños átomos dispersos en un mundo caótico, de una lógica incierta y superior a ellos mismos. Gansters de poca monta, boxeadores acabados, delincuentes insignificantes, pequeños traficantes. Seres que cometen errores monstruosos: en *Pulp Fiction* a Vincent Vega se le olvida la ametralladora cuando va al baño; a la novia de Butch se le queda el reloj de su pareja cuando están huyendo; Mia confunde la heroína con cocaína; a Vincent se le escapa un disparo en la cara de un muchacho. Son reos de una realidad claustrofóbica y azarosa de la cual no pueden escapar.

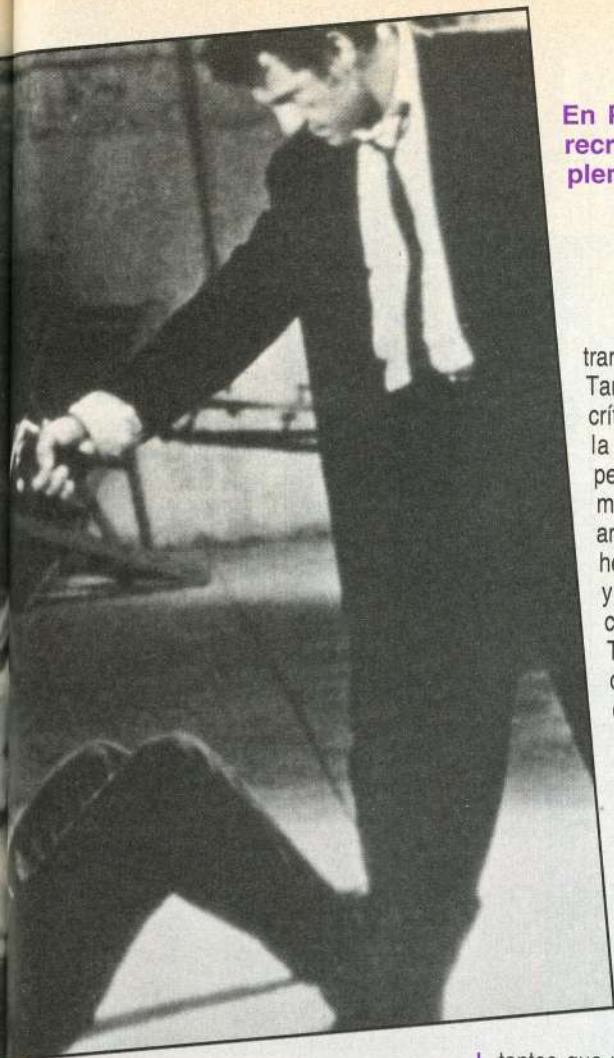
En *Perros de la calle*, se recrea un mundo plenamente real.

Por aquí empezamos a encontrar las moralejas que el fabulista Tarantino plantea en sus obras. La crítica al "american way of life" y la acción que toma por esos pequeños seres, impregna sus filmes. De algún modo, de ese anárquico panal de individuos y hechos, nacen las proposiciones y valores morales que dotan de contenido el trabajo de Quentin Tarantino. Pero tampoco intenta que ello se transforme en un discurso, simplemente es la emocionalidad profunda que pueden despertar en el espectador los seres que habitan los mundos que lleva a la pantalla. Sin embargo, aquí puede estar su talón de Aquiles: que la forma se desarrolle tan aceleradamente que termine por comerse el fondo. El peligro de un nuevo caso de antropofagia artística, como

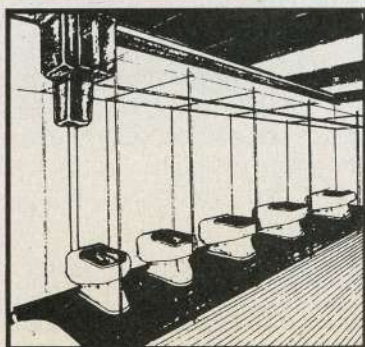
tantos que ya se han dado.

Puede suceder. No obstante, con sólo dos filmes a su haber, Tarantino ha logrado quebrar la uniformidad existente. Y eso, ya es un gran mérito. Porque rescatar al cine como obra de artesanos es buen homenaje a sus cien años de existencia que se cumplen en 1995.

M. G



Por ello, tal vez, Tarantino hace que sus personajes enfrenten a la muerte a cada rato, para marcar más brutalmente este extrañamiento. Porque la vida y la muerte para ellos no posee mayor importancia. Se vive y se muere, matan o los matan a ellos, con facilidad. Nada extraordinario ni trascendente sucede en el mundo. Lo trágico o lo épico de la muerte, en el cine de Tarantino no tiene lugar. Es la realidad de las barriadas negras, de los sudacas, los extramuros de la ciudad de oropel de las cuales éste toma sus temas y personajes.



## CAMPS

### DESCARGAS AUTOMÁTICAS

PAGUE EN  
6 CUOTAS

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

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

## EL GUARDIÁN ENTRE EL CENTENO

J.D. Salinger, Alianza Editorial, 1992, 226 páginas.

No se trata de una novedad editorial (su primera edición data de 1945), pero sorprende por su actualidad, y constituye el punto de referencia obligado de los narradores jóvenes chilenos. Mientras en nuestro país es una especie de libro de "culto", en Estado Unidos es lectura obligatoria en los "colleges". Holden Caulfield es un adolescente que acaba de ser expulsado del colegio por reprobar todos los ramos menos literatura. El libro transcurre en los 4 días que se toma para volver a su casa, en un largo deambular por Nueva

York. La soledad, la rabia y el nihilismo, que sólo se pueden sentir con sinceridad y lucidez en la adolescencia son retratadas en este libro de manera inolvidable. J.D. Salinger luego de este libro, y de algunos pocos más - que lo convirtieron rápidamente en la década del 50 en el más

importante escritor norteamericano- se retiró en la cima del éxito, y desde entonces no publica ni concede entrevistas.

## NI APOCALÍPTICOS NI INTEGRADOS

Martin Hopenhayn. Aventuras de la modernidad en América latina. Fondo de Cultura Económica, 1994, 281 páginas.

Libro lúcido que interpela a quienes saben que los sueños utópicos y la épica

## MISHIMA O LA VISIÓN DEL VACÍO

Marguerite Youcenar. Seix Barral, 1998, 141 páginas.

El 24 de noviembre de 1970, Yukio Mishima, el principal escritor japonés, se suicidió en público, siguiendo el milenarismo rito samurai. Era su protesta frente a un Japón que

### MARGUERITE YOURCENAR Mishima o la visión del vacío



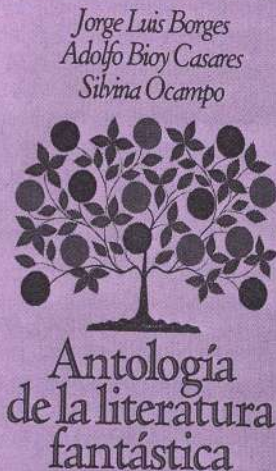
BIBLIOTECA DE BOLSILLO

abandonaba sus tradiciones y cultura, encandilada por la sociedad de consumo occidental. Marguerite Youcenar, la celebre escritora de las Memorias de Adriano, analiza en este libro con rigor y pasión la intensa vida de Mishima, y va descubriendo al lector las claves para entender la obra de este autor japonés.

## ANTOLOGÍA DE LA LITERATURA FANTÁSTICA

Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares, Silvina Ocampo. Editorial Sudamericana, 1992, octava edición, 441 páginas.

Borges, Bioy Casares y la Ocampo se confabulan para seleccionar algunos de los mejores textos de literatura. El libro contiene relatos ya clásicos en el género, como Casa Tomada, de Julio Cortázar, Enoch Soames, de Beerbohm, El pueblo de los ratones, de Kafka, y La verdad sobre el caso de M. Valdemar, de E.A. Poe. Pero, sin duda, quien aporta el mejor relato es el propio Borges, con Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, tal vez el cuento más inteligente y tenebroso que se haya escrito nunca.



Editorial Sudamericana

## MARTÍN HOPENHAYN NI APOCALÍPTICOS NI INTEGRADOS

AVENTURAS DE LA MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA



de los 60 no son posibles de reeditar, pero que tampoco se resignan a vivir plenamente integrados a los actuales códigos de pragmatismo, y el nihilismo. Libro riguroso para analizar los límites y posibilidades del proyecto de la modernidad, y su particular realización en América Latina.

### MEMORIAS DEL ESCRITORIO SEGUNDO

Personalidades y episodios de la Historia de la educación chilena

Emma Salas Newmann. Ediciones Mar del Plata, Santiago, Chile, s/f. 107 páginas. Prólogo de Cristián Guerrero Yoacham.

El Escritorio Segundo simboliza los recuerdos de infancia de la autora, relacionados con la Historia de la educación nacional. Aquel "escritorio" pertenecía a don Darío Salas, inconfundible por su participación y entrega a la causa cultural.

Se reviven hechos trascendentales, como el Congreso Pedagógico de 1889, que gestó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920; se evocan relevantes figuras, sus proyectos y esfuerzos por mejorar la educación y dignificar la causa magisterial chilena.



Castellano, 2º básico contiene: un texto de 127 páginas, set de materiales con fichas autoinstructivas de ortografía, figuras para recortar y pegar, cuadernillo para la comprensión de lectura y lámina con material recortable para armar y describir oralmente.

Matemática, 3º básico: libro de 143 páginas, matriz de números cardinales y de figuras geométricas, cuadernillos con ejercicios, tabla pitagórica, naipes numéricos, fichas para trabajar conjuntos.

Castellano, 8º básico: 216 páginas, 4 unidades y 11 lecciones para la comprensión lectora, expresión escrita y oral.

Historia y Geografía II, 367 páginas. Aborda la Edad Moderna, Contemporánea, el hombre en su desarrollo demográfico y América actual.

### RESEÑAS

El cuarto cerrado y otros cuentos de la sinrazón. Ester Ampuero T. Editorial La Verdad, Santiago, Chile, 1994, 106 páginas. Ficción y realidad se entremezclan en 14 interesantes relatos. Libro declarado material didáctico complementario de la educación media.

Expresión plástica y Manual para párvulos, Dora Águila S. y Ana María Junyent F., 46 páginas; La educación Física y la expresión corporal en el jardín infantil, Osvaldo Gallardo A. y Carmen Pregnan, 85 páginas; ¡Arriba el telón! Pedro Olivares T., 41 páginas, y El teatro de títeres en la educación, Hugo Cerda G. y Enrique Cerda G., 94 páginas. La Editorial Andrés Bello publica estos textos (1994) como un valioso aporte a la educación.

500 ejercicios resueltos. Guía de preparación para la Prueba de Conocimientos específicos de Matemática. José S. Montt O. y Matías Gutiérrez G., Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 1994. De gran utilidad para alumnos y profesores.

Yo amo a mi planeta. Leopoldo Muñoz. Obra financiada con el aporte del Fondo de Desarrollo de la Cultura y el Arte, Ministerio de Educación. Cuadernillo de 47 páginas con canciones y poemas, para familiarizar al niño con los elementos básicos de la lectura y para que disfrute de la música. Se acompaña una casete.

Prof. *Marija Anic*

### CULTURA Y PERSONALIDAD

Ralph Linton, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile, 1993. 155 páginas.

Este libro se ocupa de los problemas que atraen específicamente a psicólogos, antropólogos y sociólogos. Las características, diferencias, técnicas, avances y resultados sobre los variados puntos de vista de las ciencias involucradas dan cuenta del esfuerzo del hombre por entender a sus semejantes y a sí mismo.

En el encuentro interdisciplinario se acogen y revelan descubrimientos, se determinan diferencias y se abren nuevas rutas de exploración, con el fin de ahondar y llegar a conocer al auténtico ser humano.

### BEBEDEROS DE AGUA AUTOMÁTICOS

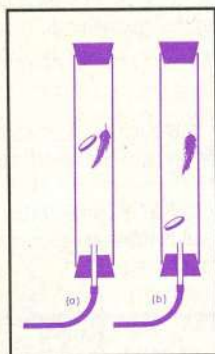


Conforme a las disposiciones vigentes que señalan las necesidades del uso de bebederos en los colegios, LAMIGLAS se ha preocupado de fabricar un tipo especial de bebedero. El cual posee una válvula automática que da paso al flujo de agua únicamente cuando el niño lo desea, lo que se traduce en una doble 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

# HIPÓCRATES EXPULSANDO A LOS DEMONIOS

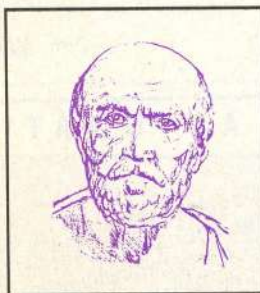
\*Una idea sencilla logra cambiar el rumbo de la ciencia médica.



**Mundo físico:** La aceleración de un cuerpo en caída libre es independiente del peso; la fuerza gravitatoria es directamente proporcional a la masa del cuerpo.

- En el vacío, tubo a, una pluma y una moneda caen con la misma aceleración.  
- En el tubo b, con aire a presión normal, primero cae la moneda... por influencia de la resistencia del aire.

Esta demostración experimental se hace con tubos de un metro de largo y cinco centímetros de diámetro.



**Hipócrates (460-377 a. de C.).** Sus ideas perduraron siglos después de su muerte. Aún hoy se mantiene el Juramento Hipocrático de los médicos, de indudable dimensión ética

La materia inerte, sin vida, está regida por leyes físicas. Prácticamente si "hace" algo, actúa de forma mecánica. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la trayectoria de la Tierra alrededor del Sol, con el desplazamiento de un cometa, la caída de una piedra desde lo alto de una montaña, la oxidación de los metales, etc.

No sucede lo mismo con los seres vivos. Ni mucho menos con la especie humana, que presenta gran diversidad de comportamientos. Si a un extraño, por ejemplo, le damos un empujón, podrían ocurrir varias cosas: enojo de esa persona, respuesta verbal airada, agresión física, indiferencia, etc. Si bien existen patrones de comportamiento, es obvio que frente a un estímulo como el descrito pueden producirse variadas respuestas. Este hecho, vinculado a la individualidad, cobra gran importancia en el campo de la salud: cada enfermo es único.

## EL MUNDO DE LOS ESPÍRITUS

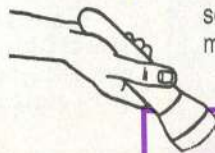
¿Qué es lo que determina que algunas personas tengan habilidades especiales? Por ejemplo, ¿que sean poetas, investigadores, científicos, notables oradores, extraordinarios futbolistas, músicos, etc.?

Antiguamente se creía que si alguien se salía de lo común estaba protegido por algún espíritu personal o ángel. Los griegos llamaban "daimon" a esos espíritus. Y esta es la raíz de la palabra demonio. Se creía que los espíritus y demonios actuaban tanto para el bien como para mal. Así, cuando alguien enfermaba el espíritu era maligno, cuestión que parecía confirmarse si el afectado tenía alteraciones mentales y hablaba incoherencias. Nadie, decían, actuaría así en forma voluntaria. Entonces, tal comportamiento se debería a "un demonio que la persona llevaba dentro". La epilepsia, por ejemplo, enfermedad que tiene

origen en el cerebro, era atribuida a la acción de un espíritu. Sabemos que un enfermo epiléptico, cuando tiene un ataque, pierde el control de su cuerpo, cae al suelo, y se convulsiona. Después recuerda muy poco de lo ocurrido. En el pasado, la gente estaba convencida de que entraba un demonio al cuerpo del afectado y que ese demonio lo agitaba. Por esta razón, los griegos llamaban "mal sagrado" a esta enfermedad.

## HIPÓCRATES Y EL SENTIDO COMÚN

Obviamente, mientras se creyó que la enfermedad se debía a los demonios, el tratamiento se relacionó con las formas de expulsarlos: exorcismos, conjuros y ritos. Hacia el siglo 400 a. de C., Hipócrates, el médico griego más importante de la isla de Cos, inserto en este contexto... creía que lo que había que hacer era tratar al paciente, sin preocuparse de los demonios. Fue el fundador de una escuela médica que subsistió durante mucho tiempo, y que, simplemente, aplicaba el sentido común para tratar a los enfermos. Por ejemplo, sus seguidores esta-

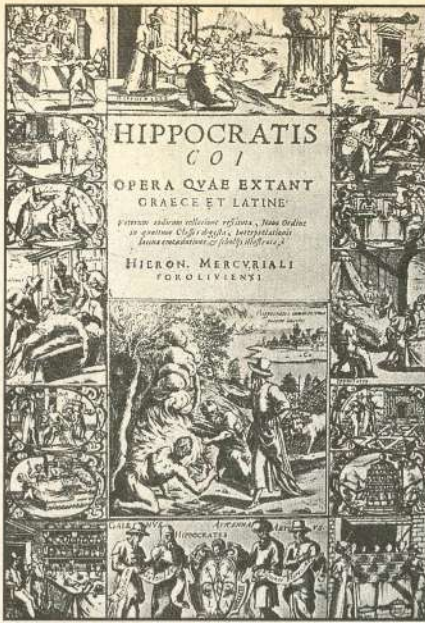


## PROPOSICIÓN PARA EL PROFESOR: UN TRABAJO DE GRUPO

- \* Para 8º año ó 1º medio
- \* Se propone dividir al curso en dos grupos (o crear varios subgrupos). Unos defienden la teoría de los duendes que postula Manuel; otros la atacan. ¡A buscar argumentos!

a. Manuel, un niño muy activo, a veces insistente, acciona el interruptor de una linterna y dice que en ese momento los duendes que hay en el interior de las pilas logran encender la ampolleta.





**Portada de las Obras de Hipócrates. Venecia, 1588.**

ban convencidos de la importancia de la limpieza, tanto del paciente como de los médicos. Eran partidarios de que el enfermo gozara de aire fresco y de un entorno agradable y tranquilo, con una dieta equilibrada de alimentos sencillos. En sus tratamientos evitaban los extremos y no utilizaban ritos mágicos. Estos médicos carecían de medicinas e instrumental, pero tenían sentido común y buenas dotes de observación.

## LA ENFERMEDAD: UNA CAUSA NATURAL

Los médicos hipocráticos escribieron un tratado que sostiene que la enfermedad

no se debe a los demonios. Cada enfermedad, afirman, tiene una causa natural que el médico debe descubrir. Conocida la causa, la enfermedad puede curarse, lo que sería válido, también para la epilepsia, considerada una enfermedad como cualquiera otra.

Los hipocráticos defienden la idea de causa y efecto, aplicándola al mundo viviente, donde está incluido el hombre. Este mundo es más complejo que el mundo inerte o inanimado y muchas veces es difícil establecer las relaciones de causa-efecto.

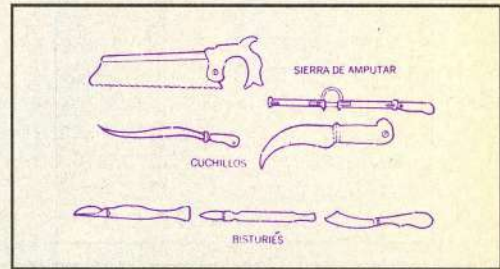
Esta doctrina que rechaza a los demonios y espíritus malignos y que es contraria a los conjuros y ritos con fines terapéuticos, le valió a Hipócrates el nombre de "padre de la medicina". A partir de él la medicina inicia un recorrido científico.

De paso, Hipócrates abrió el camino para que la biología se instalara como ciencia. Por ello, también es acreedor del título de "padre de la biología".

En suma, las ideas hipocráticas son sencillas pero formidables: cambiaron el concepto de la medicina y sentaron las bases para el desarrollo de la biología como ciencia.



En 1928, sir Alexander Fleming (1881-1955), bacteriólogo escocés, hizo un descubrimiento notable: la penicilina. Con ella se inicia la era de los antibióticos, que significó una verdadera revolución en el tratamiento de muchas enfermedades provocadas por microorganismos.



El instrumental quirúrgico de los siglos XVII y XVIII nos asusta un poco... pero se parecía bastante al que hoy se emplea. Ahora se tiende a su miniaturización, pero las funciones de los instrumentos permanecen idénticas.

B. Y.

Esto ocurre, afirma Manuel, porque los duendes se colocan unos tras otros, formando una cadena que va transmitiendo energía. Además, sostiene, la ampollita encendida se calienta porque se transmite energía en exceso desde los duendes más lejanos hasta los más próximos a la ampollita. Estos duendes, dice, son invisibles.

b. Manuel agrega: la ampollita de la linterna se apaga cuando acciono el interruptor. Entonces, los duendes se desconciertan y dejan de actuar sincronizadamente. A veces, sin ningún orden, dan un golpe de descarga y la ampollita se quema.

c. Finalmente, por si fuera poco, Manuel argumenta que las pilas se gastan cuando los duendes logran traspasar su envoltura metálica, y, simplemente, se van. Las pilas nuevas -dice muy serio- tienen todos los duendes dentro.

**impacto OLIMPICO** **MESAS DE PING PONG**

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

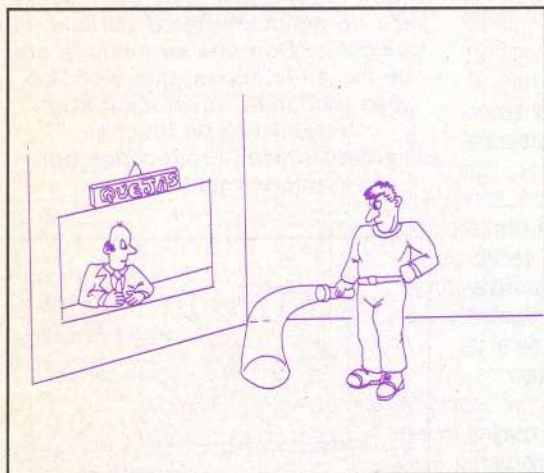
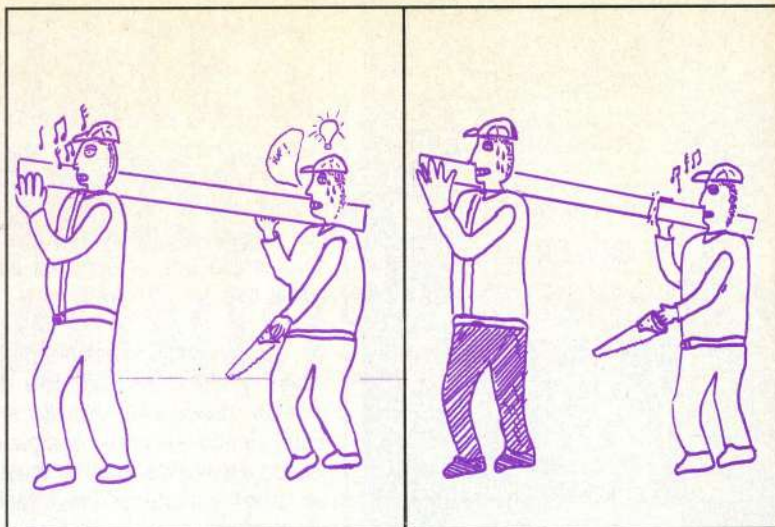
REPARACIONES - DESPACHOS A PROVINCIA

En sus dos direcciones:

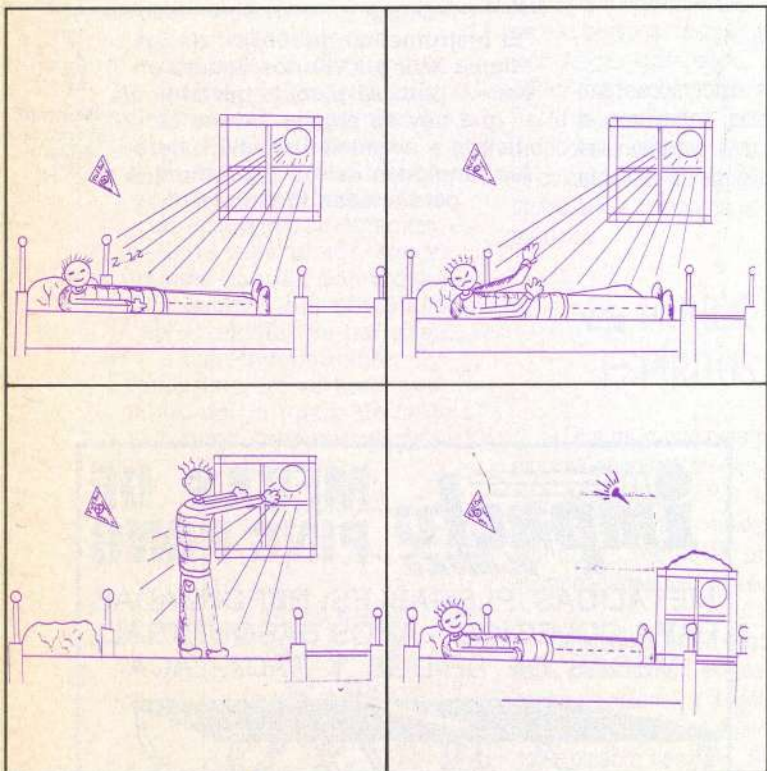
- SAN FRANCISCO 597 6392042 - 6326978 - FAX 6324176
- NATANIEL 1136 - FonoFax 5566152

**SALÓN NACIONAL DE  
CANGOS ESCOLARES  
IV**

**MENCIÓN HONROSA**  
Carlos Puebla  
Liceo José Victorino  
Lastarria.  
7° D Santiago  
Región Metropolitana

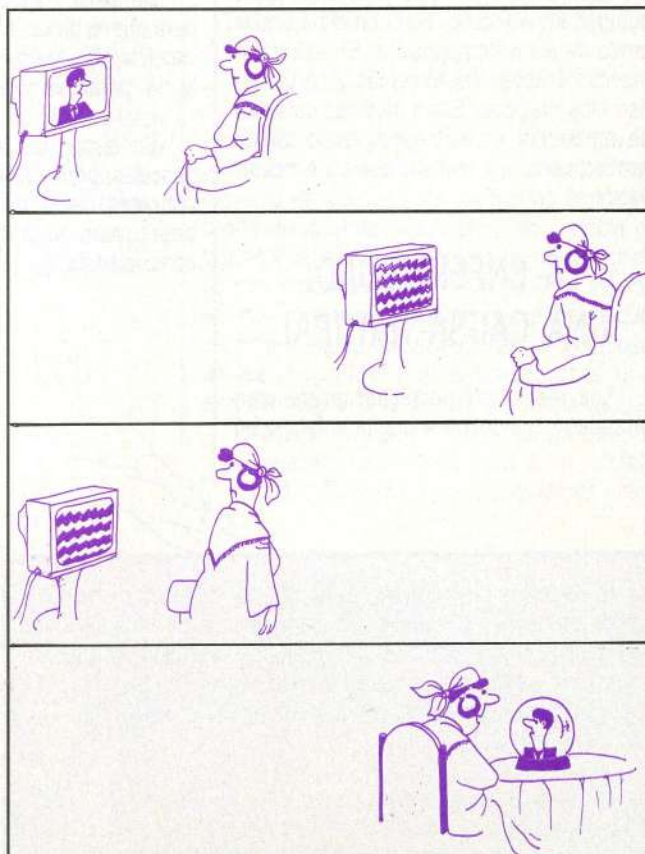


**MENCIÓN HONROSA**  
Marcelo Estay Santander  
Escuela Lucila Godoy Alcayaga.  
8° B Vicuña  
IV Región



**MENCIÓN HONROSA Y PREMIO ESPECIAL**

Mario Jofré González  
Colegio Particular N° 1, Ñuñoa,  
E.B. Santiago  
Región Metropolitana



**MENCIÓN HONROSA**  
Ricardo Acevedo Letelier  
Colegio Gabriela Mistral.  
2° B, E.M. Lolleo  
V Región

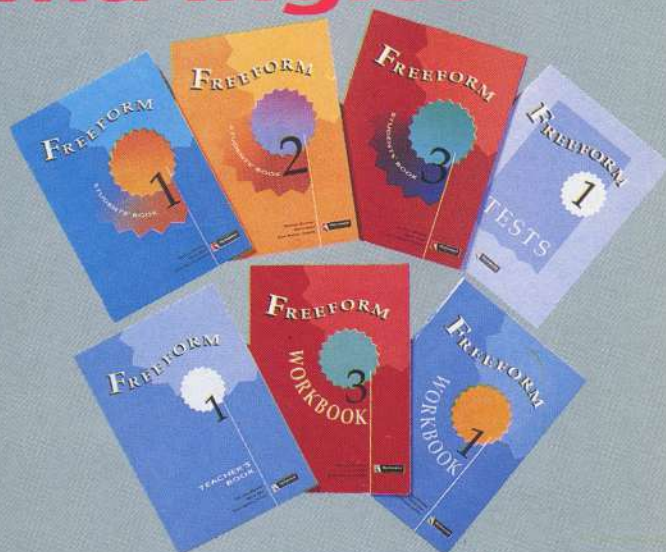


*the way forward*

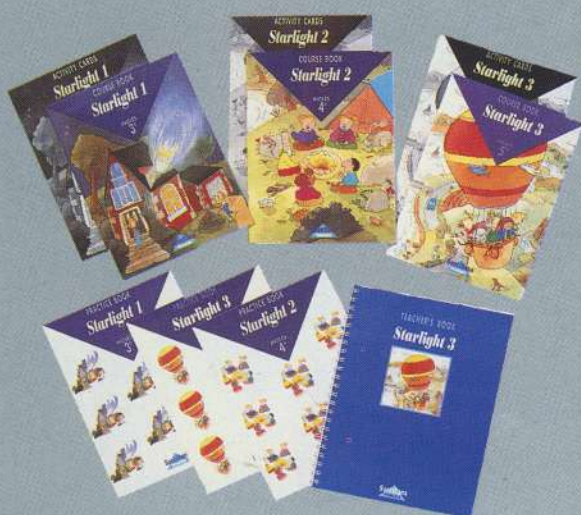
# La nueva alternativa para el idioma Inglés



**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.

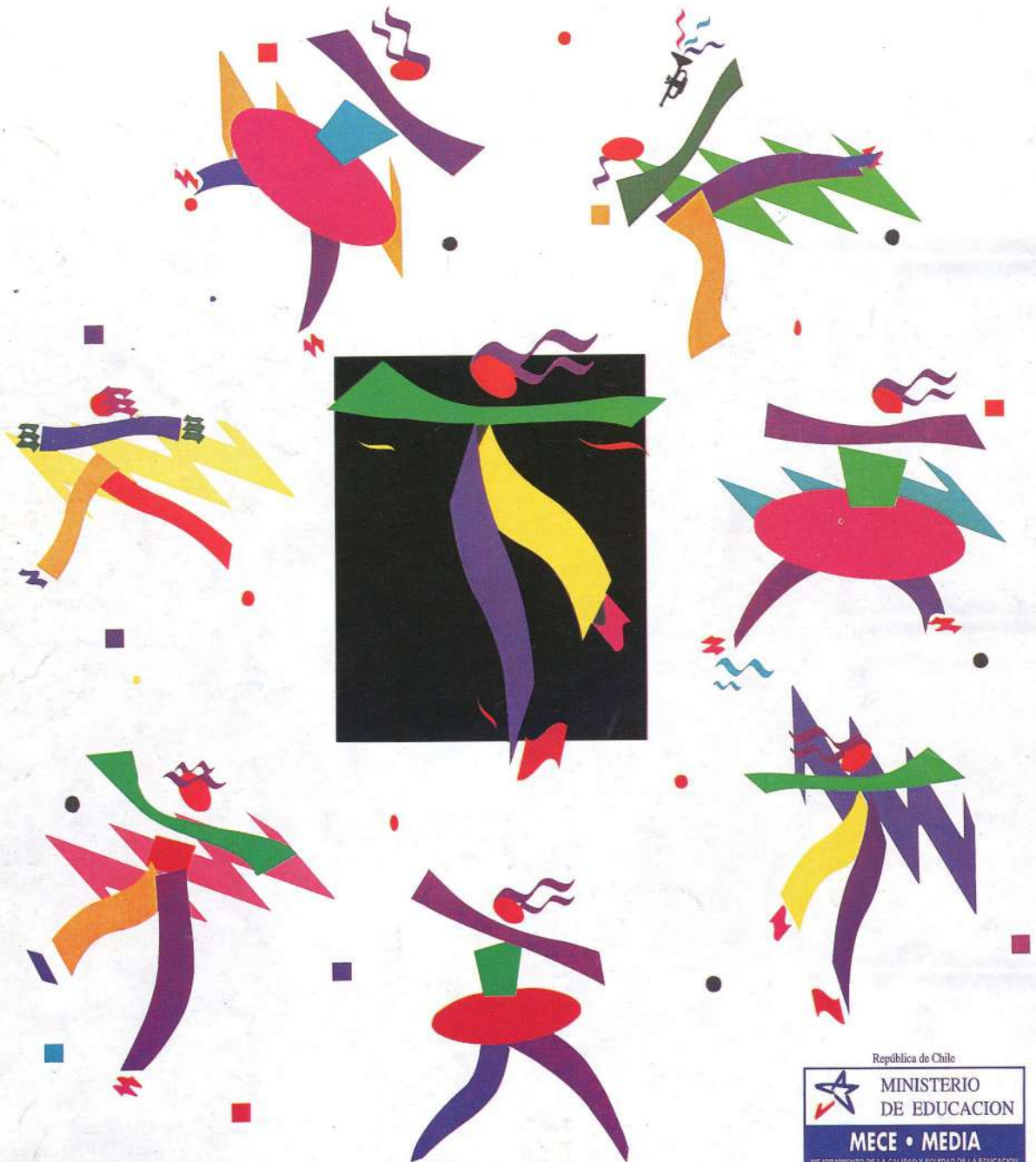
**Santillana**

Pedro de Valdivia 942 • Teléfono 2513374 Fax 2748221

MINISTERIO DE EDUCACION

# Abre la Puerta ... ¡Viene la acción!

ACLE 1995



creActiv

República de Chile



MINISTERIO  
DE EDUCACION

MECE • MEDIA

MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACION

Alternativas Curriculares de Libre Elección