

R E V I S T A D E
EDUCACION

DICIEMBRE 1996 • \$ 1.800 EDICION N° 241



Participación y Reforma

¿Una Asignatura Pendiente?

Héctor Noguera:

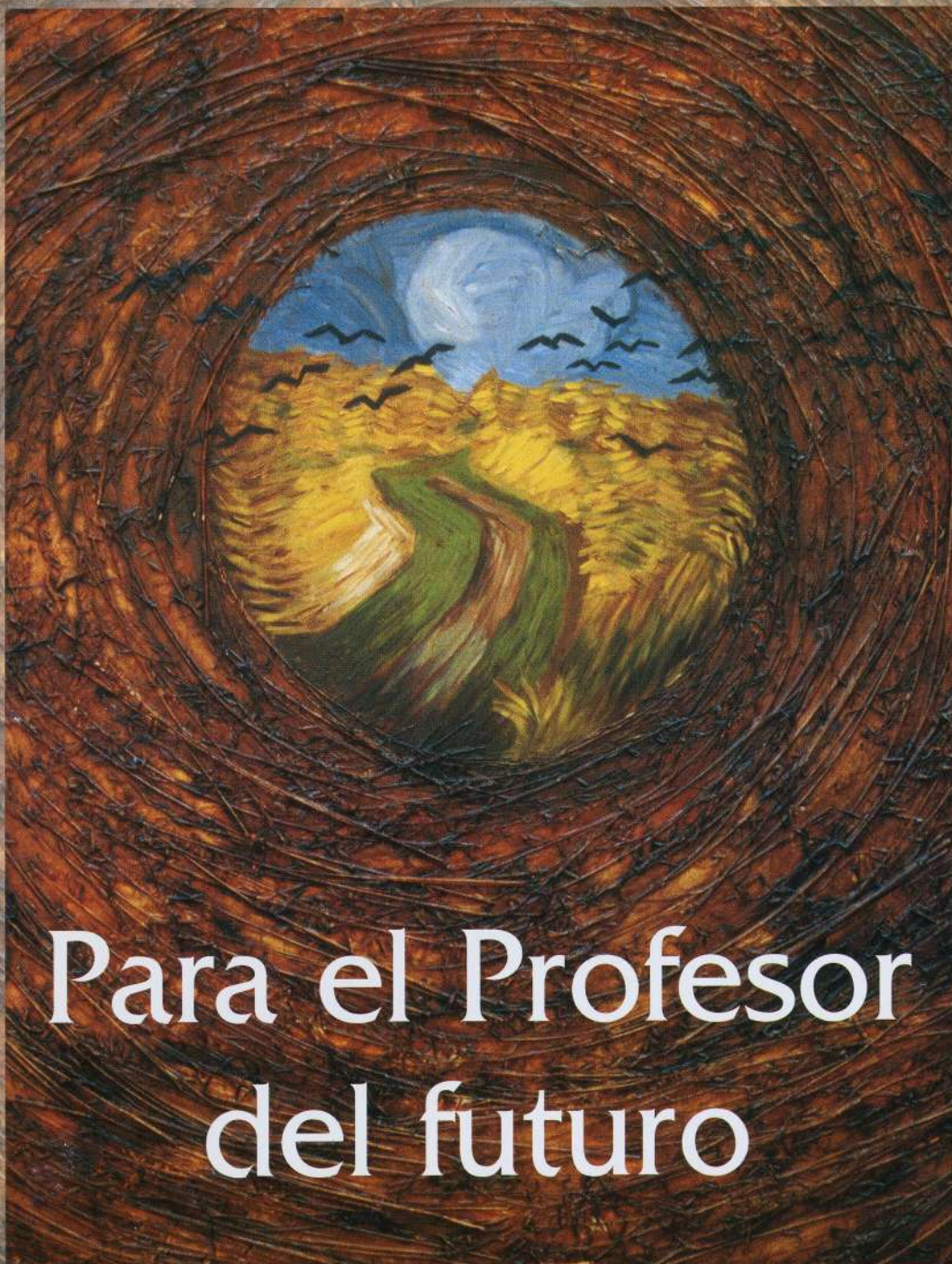
Las Infinitas Posibilidades del Teatro

Campaña internacional:

Valores para los Ciudadanos del Mundo

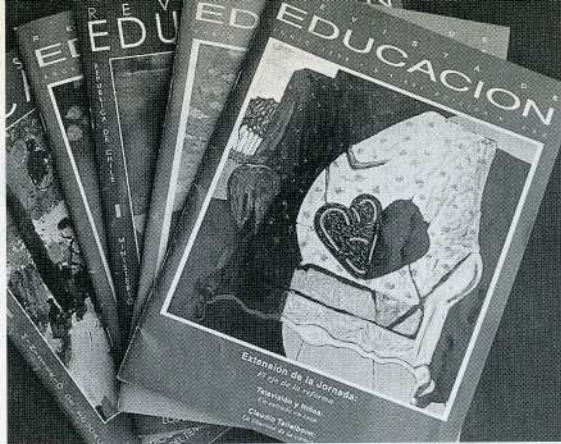
R E V I S T A D E
EDUCACION

1 9 2 9 - 1 9 9 7



Para el Profesor
del futuro

Suscripciones: Fono 698 33 51 / 634 71 48



RECOMPENSA A UN NUEVO ESTILO



uando en septiembre del año pasado lanzamos a la luz pública la *Revista de Educación* renovada, teníamos algunas nuevas definiciones y no pocas esperanzas.

Se trataba de poner este medio de comunicación al servicio de la reforma educacional en marcha, dando cabida con generosidad y apertura a todas las opiniones y debates presentes en este proceso. Un espacio abierto al mundo académico, magisterial y a otros actores del proceso educativo. Nos parecía completamente agotado el diseño de una revista institucional dedicada a difundir únicamente la mirada del Ministerio. Llegamos al convencimiento de que podíamos constituir un rico apoyo comunicacional para el proceso de reforma. Y también que nos acercaríamos de forma más certera a nuestros lectores, especialmente a los profesores. Todo esto de manera integradora y pluralista.

Las esperanzas de obtener buenos resultados se han ido haciendo tangibles en la dinámica de una disposición cada vez más amplia. Un hecho notable y significativo lo acaba de confirmar: el plan presupuestario de la *Revista de Educación* para 1997. Los parlamentarios aprobaron en forma unánime en el Congreso este ítem presupuestario ministerial. Los senadores y diputados presentes en la oportunidad felicitaron espontáneamente la calidad de la Revista ante el Ministro y Subsecretario de esta Cartera. Estuvieron presentes, entre otros, los senadores Carlos Ominami, Sergio Diez, Eugenio Cantuarias y los diputados Carlos Montes y José Miguel Ortiz.

La satisfacción del equipo responsable es inmensa, no sólo porque pone en evidencia la realización de un esfuerzo profesional mancomunado, sino también debido a que esos fondos permitirán llevar a cabo las acciones de producción y extensión cultural planificadas en el proyecto.

Podemos asegurar, por tanto, que hemos generado un espacio de reflexión significativo en educación, acercándonos a todos los actores del sistema educativo y, particularmente, a los profesores a través de los contenidos editoriales.

Tomando en cuenta que nuestros lectores componen un vasto y heterogéneo grupo representativo de la sociedad actual, nos demandan información y opiniones actualizadas y no sólo referidas al ámbito educacional. Hoy, el proceso de enseñanza no se restringe exclusivamente a las fronteras pedagógicas sino que abarca la diversidad temática del mundo moderno. Por ello, seguiremos elaborando nuestras pautas editoriales en esa línea, opción que ha recibido el respaldo de nuestros lectores. Es el compromiso de la *Revista de Educación*.

María Teresa Escoffier

MARIO MURUA



En la pintura de este artista porteño que se autodefine como “canimagista” (explica que subsiste de imágenes en vez de carne humana), se desarrolla un lenguaje visual más ligado a la imaginaria espiritual que a la representación física, según algunos especialistas. Destacan en sus creaciones figuras de las culturas precolombinas, con colores muy brillantes.

Nació en 1952, en Valparaíso, algunos de cuyos paisajes geográficos aparecen en sus obras. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de Santiago, pero no terminó sus estudios, pues debió abandonar el país después del golpe militar de 1973.

Luego de cinco años de residencia en París, Francia, en 1982, montó la exposición más grande dedicada al arte latinoamericano en Europa que dio lugar, más tarde, a la creación del grupo Magic Image. En este país es donde Murúa encuentra la inspiración que guía su carrera.

La obra de Murúa, señala la revista *Latin American Art*, apunta al deseo del artista de redespertar un sentido de asombro en un mundo que se ha vuelto curtido por el poder de la imagen. “A través de la aplicación de los conceptos canimagistas, nos anima no sólo a mirar, sino a volver a mirar”.

CAMPAÑA DE VALORES

11 Conscientes de la crisis de valores que se vive hoy en el mundo, una institución de la India en conjunto con las Naciones Unidas, se ha encargado de promover doce valores inherentes al ser humano, a través de una campaña educativa internacional que ya llegó a Chile.

EL PENSADOR JEAN PIAGET

34 Numerosos representantes de la educación mundial rinden homenaje a este gran pensador e investigador suizo al cumplirse el centenario de su nacimiento. Un análisis de su trascendente legado que estuvo centrado en la actividad síquica del niño y lo convirtió en un pionero.

ASTERIX EN LOS 100 AÑOS DEL COMIC

38 Las famosas historietas francesas "Las Aventuras de Asterix el Galo", traducidas a más de setenta idiomas, resumen lo mejor del comic según los entendidos. Una reseña de esta publicación que nació dirigida a los escolares y hoy cautiva a todo público.

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL ROL DEL PROFESOR

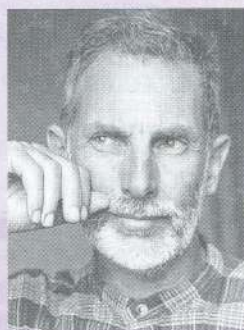
56 Ensayo que llama a un repensar la pedagogía en su conjunto, a la luz de los cambios e innovaciones que se están viviendo en el sector. En este contexto la percepción de la opinión pública respecto a la labor docente, que hoy es más ligada al éxito que al fracaso.

BREVES EN RODAJE	10
A CORTA DISTANCIA	14
BREVES EDUCACION	47
CONSEJO DE CURSO	48
ZAPPING	56
CINE	57
LIBROS EN EL VELADOR	60
FUENTES	62
CONSEJO DE PROFESORES	64
CARTAS	66



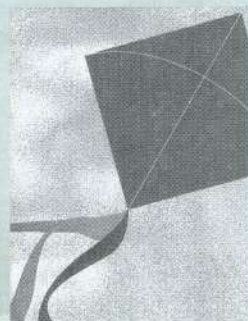
24 ESPECIAL

Modernización y participación, dos palabras que cuesta conjugar y armonizar. Necesidad de eficiencia pero también de legitimidad. La participación sigue siendo un tema con más interrogantes que respuestas.



16 HECTOR NOGUERA

El conocido actor y académico chileno habla de la trascendencia del teatro como un arte que intenta construir nuevos mundos y nuevos sentidos. Perfil a al actor como un personaje de almas infinitas al afirmar "los seres humanos contenemos a todos los seres humanos".

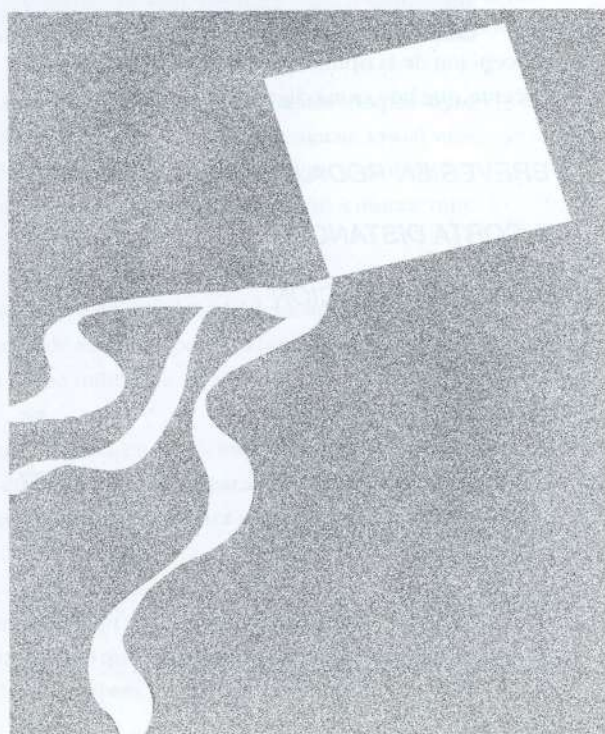
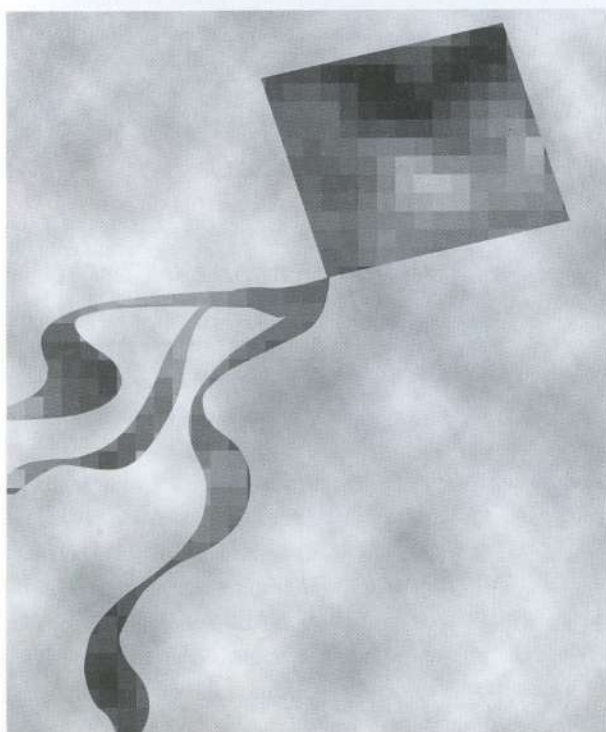
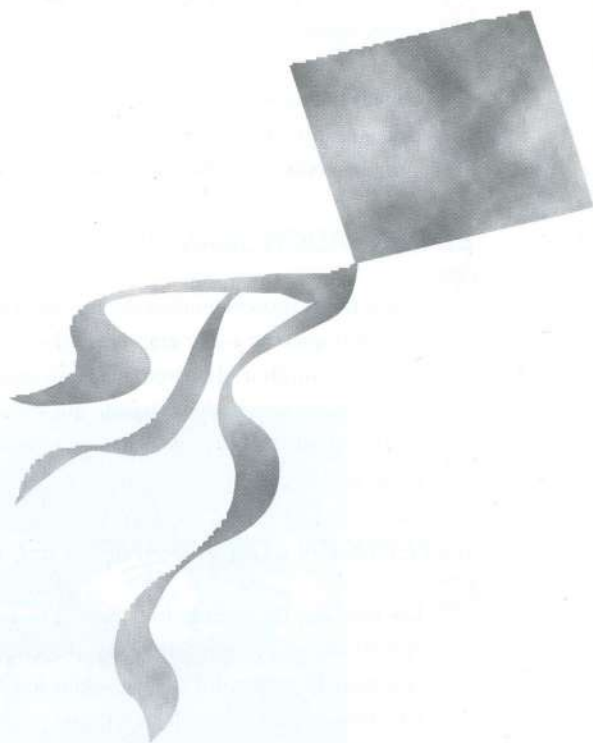


6 LAS CINCO MIL IDEAS

El ingenio y la creatividad de comunidades escolares que han desarrollado exitosos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) son la base de un directorio que se lanza al ámbito educacional, con el fin de ser emulado por otras escuelas hasta llegar a las cinco mil en el país.

PME: CINCO MIL IDEAS

TRES VECES POR SEMANA, CUANDO CRECE EL SILENCIO JUNTO AL ANOCHECER, UN GRUPO DE FAMILIAS DE LA COMUNA DE FRESIA SE ACOMODA EN SUS CASAS Y SIGUE CON MUCHA ATENCION LAS TRANSMISIONES DE LA RADIO CREPUSCULO FM. ESCUCHAN LOS PROGRAMAS ELABORADOS POR SUS HIJOS EN LA ESCUELA-INTERNADO DE HUEMPELEO, GRACIAS A UN PROYECTO DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO ELABORADO POR LOS DOCENTES.





Las emisiones de Radio Crepúsculo contemplan espacios para saludos, matemáticas, ciencias sociales, folclor, hasta entrevistas locales, avisos y radio-teatros. Los pequeños demuestran ahora el aplomo y seguridad de los que carecían y han trabajado con gran responsabilidad.

Preocupados por mejorar el lenguaje y la comprensión lectora de sus alumnos, profesores de una escuela de la localidad de Diego de Almagro (III región) pusieron sus mejores intenciones y postularon al concurso de PME. Luego de ganar y obtener los recursos solicitados, se sumergieron en un trabajo diferente. Hoy, con orgullo, muestran los distintos libros creados por los propios niños. Cada curso tiene el suyo.

En la escuela municipal de Yumbel, que registraba cursos con problemas de aprendizaje, los profesores se embarcaron en un proyecto para desarrollar la expresión oral a través de la poesía y el teatro. En las fiestas de fin de año, se lucieron con alguna obra creada y montada por alumnos, profesores y apoderados, tal como lo hicieron el año pasado con gran éxito. Los más pequeños se pelean por recitar.

La escuela San José de Peñuelas dedicó sus afanes a buscar el conocimiento fuera del edificio y su PME se centró en viajar. Primero, investigan un tema y en grupos formados por alumnos de distintos cursos salen y comparan en terreno dicha información. Todo queda redactado y en estadísticas. En Quillota, un establecimiento con propósitos ecologistas puso su aliento en un PME empeñado en el reciclaje de papel, con muy buenos alcances.

Al apreciar las iniciativas salta a la vista la diversidad de ideas que se

traducen en proyectos. Desde actividades lúdicas, correo, huerto o radio escolar, reestructuración del aula, investigación cultural, talleres científicos y de capacitación laboral, desarrollo personal, expresión artística, teatro, computación, hasta visitas y excursiones son algunos de los temas escogidos.

Junto con el inicio de la actividad escolar, el Ministerio de Educación llama a postular a los cinco concursos en forma simultánea: microcentros rurales, escuelas especiales, y escuelas básicas comunes, que por razones de equidad, se dividen en grupos de alto, medio y bajo riesgo educativo. Los establecimientos interesados, de acuerdo a su realidad y proyecciones, envían las propuestas en septiembre. En octubre son evaluados y los proyectos seleccionados se implementan el año siguiente.

Cuatro períodos han transcurrido desde la puesta en marcha de los PME, creados para entregar algunas propuestas pedagógicas que apoyaran el cambio en las escuelas en el mediano plazo. Y la riqueza de la información acumulada no podía quedar retenida. Aporta el trabajo de alrededor de tres mil 600 proyectos ejecutados en el país.

EL DIRECTORIO

La necesidad de rescatar esa memoria hizo concebir un directorio. Según José Manuel Contreras, encargado de la base de datos del MECE Básica, es inexcusable recobrar las experiencias, dar cuenta de lo que se ha hecho con los recursos convenidos con el Banco Mundial, y demostrar que existen ideas nacidas desde las bases, en muchos casos, altamente innovadoras y que pueden ser fuente de inspiración.

¿Por qué 5000 ideas? Porque la meta planteada para 1997 era reunir

LA NECESIDAD DE
RESCATAR LAS
EXPERIENCIAS
DESARROLLADAS HIZO
CONCEBIR UN
DIRECTORIO.
DAR CUENTA DE LO
QUE SE HA HECHO
Y DEMOSTRAR QUE
EXISTEN IDEAS NACIDAS
DESDE EL AULA,
ALTAMENTE
INNOVADORAS Y QUE
PUEDEN SER FUENTE
DE INSPIRACION
PARA OTROS
ESTABLECIMIENTOS.

esa cantidad de proyectos. En la elección del medio para difundirlo, un libro, primó la facilidad de acceso. Los expertos explicaron que no todos cuentan con los adelantos tecnológicos como para tenerlo en cómpac disc, por ejemplo.

La información se ofrece en cuatro tomos (uno por año), a los que irán sumando las próximas iniciativas. Cada ejemplar incluye los proyectos desarrollados, con su título, un resumen sintético, datos de la escuela, el área en que enfocaron su proyecto, la actividad central o estrategias que generaron para cumplir sus objetivos.

Contiene igualmente información cualitativa y de análisis. En el primer tomo se examinan y estudian las tendencias generales de los PME de enseñanza básica. El equipo leyó todos los resúmenes, las estadísticas y analizó los trabajos. El segundo tomo, además de los resúmenes, entrega las tendencias y análisis de los proyectos de educación especial.

El tercero es de estructura similar. Engloba el análisis de los proyectos de los microcentros rurales. El cuarto suma las experiencias de las redes de apoyo, que es la instancia que viene. Y el que sigue, aún en carpeta, tendría el seguimiento de las escuelas que han desarrollado sus PME.

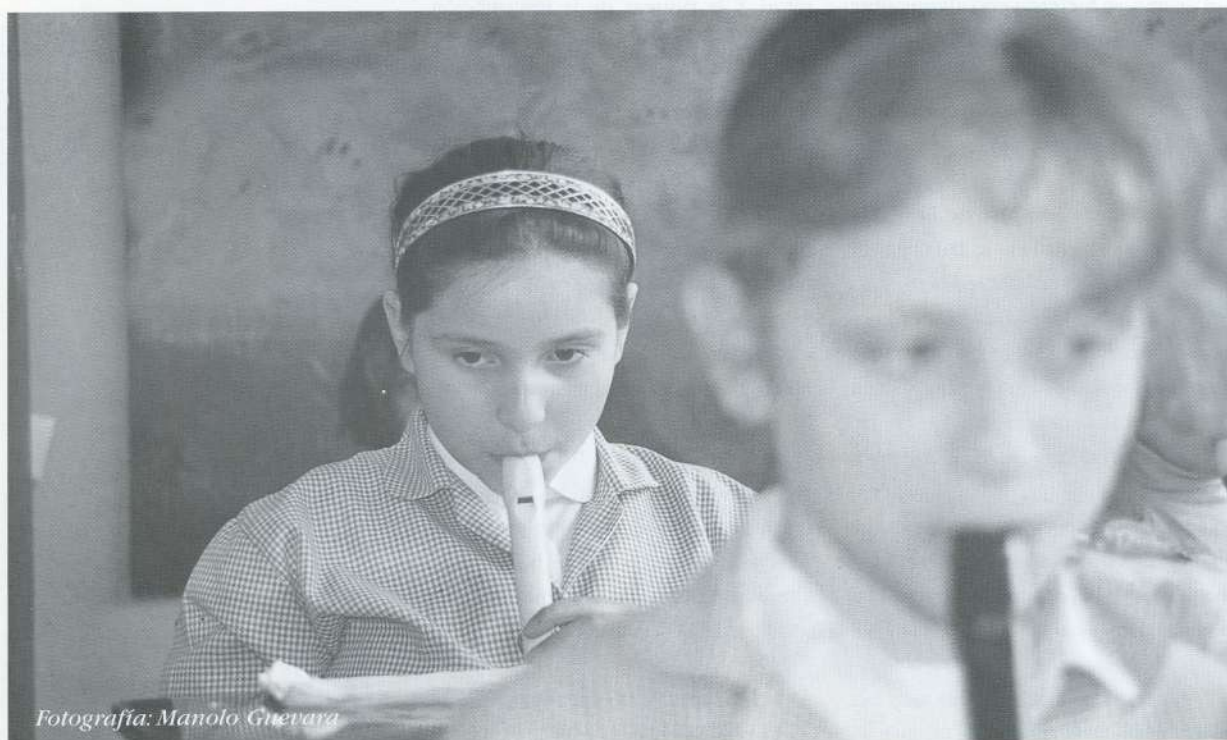
Además de lo anterior, cada tomo lleva una serie de anexos gráficos que permitirán a los lectores ver las tendencias, las inversiones, los beneficiarios y las actividades centrales, entre otros aspectos. Incluyen también un índice temático por actividad central. Por ejemplo, para saber cuántos PME se hicieron en teatro escolar, se puede recurrir al gráfico y al índice que señala el número de la ficha. Adjunta un resumen de los descriptores.

UNA SEÑAL DE CONFIANZA

El primer tiraje, ocho mil ejemplares de cada uno, se destinará a las escuelas protagonistas de las ex-

periencias. Ejemplares de este directorio se entregarán próximamente a las universidades y a las bibliotecas comunales.

En la introducción, los profesionales del Programa MECE destacan que su contenido "permitirá a los docentes de las escuelas tomar contacto con otros establecimientos educacionales que estén trabajando en torno a temas o situaciones problemáticas próximos a los suyos, con el fin de apoyarse o complementarse. Por otra parte, las instituciones y especialistas que ofrecen apoyo pedagógico o de otro tipo, podrán conocer las tendencias de los temas que preocupan e interesan a las escuelas en la actualidad y adecuar sus ofertas para hacerlas más pertinentes. También será útil para investigadores en el campo de la educación y a otras instituciones, tales como las municipalidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales, y empresarios que se interesen por apoyar a las escuelas del país". Este di-



Fotografía: Manolo Guevara

rectorio se transforma así en un buen material de consulta para todos los agentes del proceso educativo en particular y de gran interés para público en general.

Un análisis refleja que entre las estrategias más frecuentes de los PME está la implementación de salas didácticas o laboratorios. Le siguen las publicaciones y luego los medios audiovisuales. Destacan en la ejecución de estos proyectos la apertura hacia la familia y la comunidad. Asimismo, para su desarrollo exigieron la capacitación, perfeccionamiento y autoperfeccionamiento de los docentes.

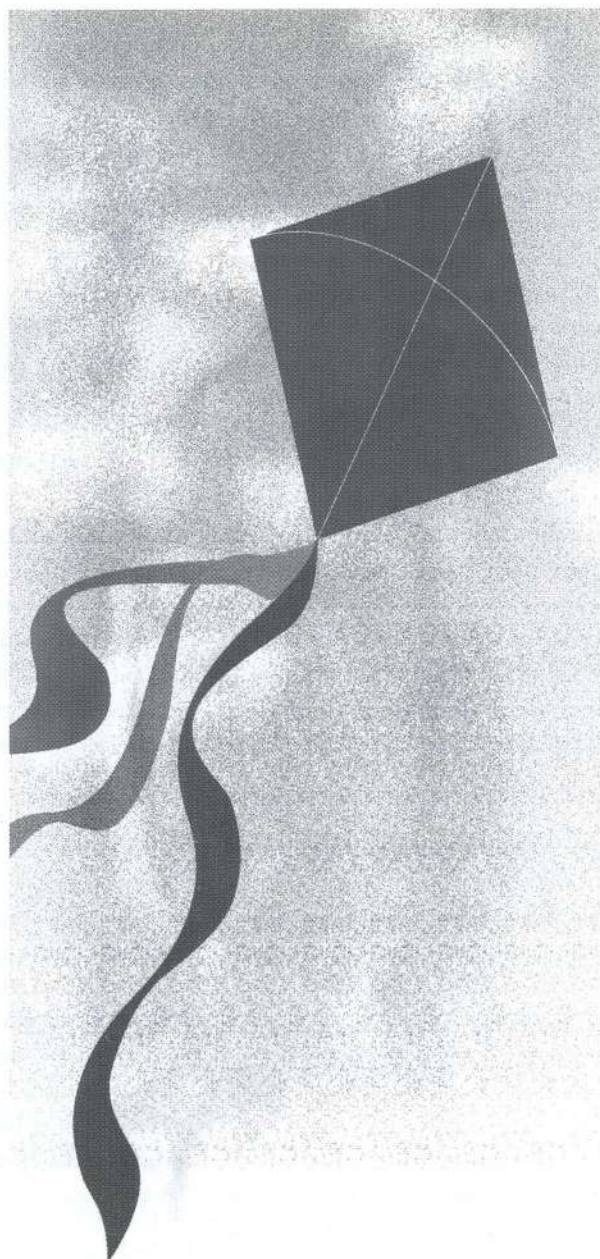
Los PME -afirman los especialistas- han producido un dinamismo evidente en todos los profesores, traduciéndose en un cambio positivo irreversible. Los niños que son los ejecutores aprenden y los resultados quedan de manifiesto en el SIMCE. Las escuelas participantes son llamadas por otras de la región. Desde cierta perspectiva han significado un paso a la descentralización pedagógica y administrativa. Los profesores, agregan, se dieron cuenta de que pueden organizarse y armar sus propias propuestas, aprender y profesionalizarse.

Un ejemplo lo constituye el laboratorio vivo de la Escuela de Guaico 3 de Romeral (Curicó), para el aprendizaje de las ciencias naturales y conservación del medio ambiente. Con orgullo muestran su vivero-invernadero con plantas ornamentales, frutales y autóctonas. Una agrónoma asesora el funcionamiento y todos los niños participan, los de kinder riegan, otros controlan la temperatura, desmalezan, desinfectan y aprenden los procesos. Las asignaturas de los distintos cursos convergen en el vivero. El balance es positivo desde todos los ángulos. Los logros alcanzados les permiten enfrentar con optimismo el término del apoyo económico del Programa.

“Hoy se conocen casos en que grupos de profesores negocian abiertamente con otros agentes de la comunidad para financiar sus proyectos, para la participación de dichos agentes en sus propósitos y eso es logro de los PME”, afirma Gabriel Aránguiz, encargado de las redes de apoyo de MECE Básica.

Los auspiciosos resultados se notan también en la postulación. Este año, incluso, se interesaron en postular las escuelas Matte (particulares subvencionadas).

Los PME, aseguran, “son una señal de confianza en nuestros profesores”.



5000 IDEAS

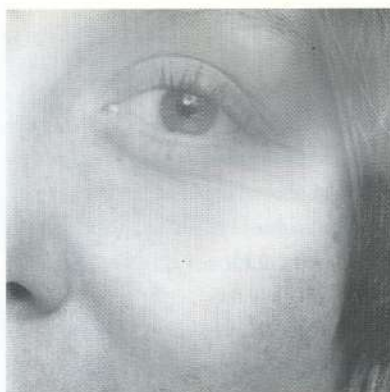
REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
LA REFORMA EN MARCHA

**VIÑA DEL MAR:
INICIATIVA ECOLOGICA**

Todo partió a raíz de un proyecto que fue seleccionado por Codeff, sobre la base de promover actividades para preservar, proteger y administrar recursos naturales y biológicos del país, en forma sana y sustentable. El proyecto, financiado por el Fondo de las Américas, pertenece a la Fundación Mi Casa, de Viña del Mar. Son 90 niñas en situación irregular, guiadas por miembros de Codeff en diversas actividades de conservación del medio ambiente y de aprender a conocer el entorno. Trabajan en reforestar y conservar el suelo de un predio de 14 hectáreas, donado a la Fundación, y que en épocas anteriores lo mantenían 22 jardineros.

Cada actividad sustenta a otra, formándose una cadena. Una parte es la "lombricultura", en que se aprovechan los residuos sólidos y orgánicos de la cocina del Hogar. Las lombrices degradan la basura, la que se transforma en humus de lombriz, excelente fertilizante para huertos y viveros.

Otra actividad valiosa es la preparación de un huerto orgánico. También se construyó un vivero donde se están sembrando especies nativas forestales de la zona. Y ya se observan copihues en varios lugares del predio.



**EL ARTE LLEGA A LA
PENITENCIARIA**

Nunca imaginaron las internas de ese centro penal, dependiente de Gendarmería de Chile, tener la posibilidad de admirar la exposición itinerante de ARTEQUIN (museo interactivo, inaugurado en 1993), Luz, Color y Movimiento en Monet, Renoir y Degas.

Uno de los objetivos de este museo es acercar el conocimiento del arte a quienes no pueden acceder por distancia u otros motivos a los lugares habituales donde se exhibe. Para cumplir ese objetivo, llevó una muestra artística al Centro Penitenciario Femenino. Con esto se apoya eficazmente el trabajo que realizan los profesionales en la rehabilitación de las internas.

En la ocasión se capacitaron en la metodología y contenidos de la muestra a cinco internas, dos funcionarios y una gendarme, quienes realizarán las visitas guiadas de esta población penal de 800 reclusas.

La exposición replica en pequeña escala a ARTEQUIN. Este museo se compone de reproducciones, medios audiovisuales y computacionales, diaporamas, materiales didácticos y de difusión y el programa computacional "La aventura comienza al abrir los ojos".

**EL COMPROMISO DEL
PROGRAMA EXPLORA**

Recientemente se realizó la Semana de la Ciencia y la Tecnología que organiza el Programa Explora-Conicyt. La iniciativa se enmarca en un compromiso a largo plazo de esa institución con la comunidad científica, escolar y la población en general. Participaron estudiantes, científicos, profesores, universidades, museos, empresas y centros comerciales, a través de todo el país.

En esa semana se incluyó un día dedicado al tema astronómico, con una muestra audiovisual, visitas a laboratorios de investigación e industrias, charlas de científicos a estudiantes y exposiciones de museos. En la actividad colaboraron también centros comerciales que prepararon atractivas actividades para los alumnos y el público en general. Se exhibió un video -especialmente preparado- acerca del estado de la astronomía en Chile y los grandes telescopios que se están construyendo en el país.

En opinión de los organizadores, la divulgación de la ciencia y la tecnología y la valoración social de ambas son esenciales para el desarrollo de la investigación científica chilena.

Algunas regiones, como la Segunda, la Cuarta, la Octava y la Décima también efectuaron actividades similares a las de Santiago y agregaron otras de acuerdo a las particularidades propias de cada zona.



VALORES PARA LOS CIUDADANOS DEL MUNDO

EL PROYECTO "COMPARTIR NUESTROS VALORES PARA UN MUNDO MEJOR" SE FUNDAMENTA EN UNO DE LOS PRINCIPIOS DE LA CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS: "LOS INDIVIDUOS PUEDEN Y DEBEN ESTAR UNIDOS PARA MEJORAR EL MUNDO. NOSOTROS, LOS PUEBLOS DE LAS NACIONES UNIDAS ESTAMOS DISPUESTOS A HACERLO".



Fotografía: Claudia Roman

"En los momentos de crisis, nuevamente nos encontramos en posición de reconocer la necesidad de los valores", afirma Dadi Janki, codirectora de la Universidad Espiritual Mundial Brahma Kumaris, de la India. Razón por la cual ese ha sido el "tema madre" elegido por su organización, junto a UNICEF, para trabajar a nivel planetario.

De esa inspiración nació el proyecto "Compartir nuestros valores para un mundo mejor", que se fundamenta en uno de los principios de la Carta de las Naciones Unidas emanada con motivo de las celebraciones de su cincuentenario y que dice: "Para reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana" y termina reflexionando: "Los individuos pueden y deben estar unidos para mejorar el mundo. Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas estamos dispuestos a hacerlo".

La idea base de los gestores del proyecto consistió en desatar una campaña en donde los valores pudiesen captar la atención mundial. Para ello, se dedicaron, durante un año a organizar festivales, talleres, foros y otras vistosas actividades en más de 65 países de los cinco continentes.

Planificadamente, todas esas acciones dirigidas por Brahma Kumaris culminaron en 1995, al celebrarse el aniversario de la ONU. En ese momento, se publicó un material didáctico consistente en una guía práctica, un manual para educadores, un juego de cartas y un cassette. Set que recibió el nombre de "Valores para Vivir" y que ya se está utilizando también en el medio educativo chileno.

VALORES INHERENTES AL SER HUMANO

Las metas de este último proyecto aparecen descritas con claridad. Por un lado apuntan a crear conciencia sobre un orden superior de valores, como cualidades espirituales inherentes al ser humano, independientemente de la condición política, económica, cultural, profesional y étnica de cada uno.



EL AMOR,
LA FELICIDAD,
LA COOPERACION,
LA HONESTIDAD,
LA HUMILDAD,
LA LIBERTAD,
LA PAZ,
EL RESPETO,
LA RESPONSABILIDAD,
LA SENCILLEZ,
LA TOLERANCIA Y
LA UNIDAD.
TALES SON LOS
VALORES QUE SE HAN
EMPEZADO A TRABAJAR
DIRECTAMENTE AL
INTERIOR DE ESCUELAS
DE MUY DIFERENTES
RINCONES DEL MUNDO.

Al mismo tiempo, pretenden propiciar un entorno seguro para que las personas, particularmente los niños, aprendan a expresar estos valores en forma individual y colectiva. Fortalecerlos mediante metodologías y técnicas grupales que se centran en el autodesarrollo y la autogestión. Todo esto, con el fin de contribuir a una mayor calidad de vida de la población.

El amor, la felicidad, la cooperación, la honestidad, la humildad, la libertad, la paz, el respeto, la responsabilidad, la sencillez, la tolerancia y la unidad. Tales son los valores que se han empezado a trabajar directamente al interior de escuelas de muy diferentes rincones del mundo. Según una primera evaluación hay buenos resultados. Al menos, así lo evidencia el testimonio de profesores que se han atrevido a innovar en la sala de clases: "Cabe aclarar que los valores se transmiten, no se enseñan, porque van implícitos en la actitud o conducta que tienen los profesores ante los niños. Estos asimilan lo que ven", señala la educadora Moira Lowe, coordinadora para Chile de la Universidad Brahma Kumaris, quien participa activamente en los talleres que se están realizando con profesores y alumnos en colegios nacionales.

EN GRANADA, ESPAÑA

Encarnación Royo, del colegio público "Alcazaba", relata: "Mi primera experiencia fue en una escuela situada en un ambiente social y cultural muy bajo, en la que los niños estaban faltos de valores y desmotivados. Desde el primer día de clases me di cuenta que la agresividad era tan fuerte que no sabían comunicarse si no era a través de la violencia. Cuando no les ponía límite me insultaban e incluso llegaban a dar patadas.

"Pensé: si a estos niños no se les ha respetado ni valorado, es imposible que ellos lo hagan y por allí deslicé mi trabajo. Pusimos normas entre todos y luego hice el esfuerzo de darles una atmósfera de afecto, humor y alegría para que aprendieran jugando. Aproveché todo lo que se me ocurría y también las ideas que me dieron otros compañeros: música relajante, asambleas, momentos de quietud y silencio, el juego de las estatuas. También psicomotricidad relacional. O sea, que ellos mismos eligieran el rincón donde les apetecía jugar y con quien, pero "nunca se puede molestar o hacer daño a los demás", les advertía. Danza, teatro, juegos cooperativos y no violentos, siempre el punto común fue el respeto y el autorrespeto.

"Poco a poco los niños y niñas de entre 4 y 7 años, iban tomando más confianza consigo mismos. Y aunque la paz y la armonía total no se consiguió, mejoraron las relaciones y aumentó el interés por el trabajo".

JOHANNESBURGO, SUDAFRICA

Dipty Naran, escuela secundaria "Kensington": "Durante los últimos diez años he trabajado en una zona que hasta hace tres años estaba declarada como conflictiva por los altos índices de violencia política. Mi primer colegio estaba ubicado en el corazón del pueblo africano, un sector de status socioeconómico bajo, por lo cual los alumnos eran víctimas del miedo y la incertidumbre. A menudo escuchábamos disparos y luego un silencio sepulcral invadía al curso, mientras yo hacía clases. Fue en esa atmósfera que me sentí inspirada a trabajar con los valores. Al principio cada día escribía un valor en la pizarra y animaba a los niños a representarlos y hacer canciones con la energía de esos valores. Me encontré con una gran resistencia, ya que los alumnos no

sentían que esa fuera su realidad y se sumían en la autocompasión: “Tenemos cosas más importantes en las que pensar señorita, en vez de estar filosofando”, me dijo un muchacho de 16 años.

Entonces, empecé a usar palabras que tuvieran más significado para ellos que vivían en medio del caos. Por ejemplo: libertad, unidad, justicia y paz. A ese clima aplastante y depresivo, cabe añadir la seguidilla de suicidios que tuvimos. En un período muy corto asistí al funeral de tres niños, de 12, 15 y 17 años. Eso indicaba que necesitábamos ayuda urgente. Una colega, yo y tres alumnos voluntarios, iniciamos una serie de talleres sobre el tema, los que resultaron muy efectivos en la creación de un medio íntimo y seguro para que los alumnos compartieran abiertamente y se sintieran cómodos. A través de los talleres se formó un grupo paritario de asesoramiento personal. Era evidente de que todo lo que necesitaban los niños era entendimiento y valores como el amor...”.

GRENOBLE, FRANCIA

Dominique Ache, profesora de educación primaria: “Toda la clase, 21 niños y niñas, dos profesoras y tres voluntarios, pasamos una semana aprendiendo como cooperar. El equipo educativo se juntó durante media jornada con el fin de determinar un objetivo común para la semana y organizar la experiencia, antes de transmitirla a los niños.

“Acordamos aportar beneficio a todos creando un clima de calma y buen humor, suscitando el interés de los alumnos. Para ello usamos dos métodos: en medio de los juegos, para volver a la calma, hacíamos sonar una música que era la señal para volverse estatua. Y cuando un niño se enfadaba,

se le preguntaba ¿dónde has dejado tu buen humor? y procedíamos a buscárselo en el cuello, en el fondo de los bolsillos o en un brazo.

“Ambas estrategias funcionaron como verdadera magia, los niños las adoptaron enseguida y desde el principio cooperaron con la creación del ambiente anhelado. Hicimos un tren gigante en el pasillo y los niños le dibujaron las ruedas. Armamos un libro colectivo de aprendizaje de cifras, preparamos un pastel de cumpleaños. En fin, muchas actividades en función del valor que nos habíamos propuesto. El éxito lo pude saborear rápido, porque noté mayor confianza en mí misma y en los niños. Creo que el esfuerzo queda, sin duda, como un elemento diario indispensable. Pero la experiencia demuestra que se hace más fácil creando un clima de entusiasmo y felicidad”.

Los “Valores para Vivir” están siendo promovidos en nuestro país por medio de un plan piloto que incluye doce establecimientos educacionales, subvencionados y particulares, cada uno de los cuales ya adoptó como tema central un valor: “Lo trabajan de distintas maneras. Haciendo representaciones, inventando música, conversando, como se les ocurra. Por ejemplo, el Instituto Nacional eligió la cooperación. Después los juntaremos a todos en una gran asamblea”, explica Moira Lowe y agrega que el nuevo material didáctico les ayudará a llegar a muchas comunidades educativas más.

La tolerancia desarrolla la habilidad de tratar con los problemas de la vida cotidiana.

Tolerancia



Selecciona la biografía de alguien que haya demostrado una tolerancia excepcional en su vida. Seleccióna y lee en voz alta pasajes que ilustren este valor.

La promesa de paz ofrece esperanza.

Paz



Para muchas personas la paz significa cosas diferentes. ¿Qué significa para tí?

Una persona con una naturaleza amorosa hace que el mundo sea un lugar mejor.

Amor



¡Sé amoroso y alegre!



Con la Fuerza de la Participación

Raúl de la Puente

Presidente de ANEF

EL AUTOR DE ESTAS LINEAS HA SIDO FUNCIONARIO DEL MINISTERIO DE EDUCACION DURANTE 32 AÑOS. DIRIGENTE SINDICAL DE ANDIME, HACE UNOS POCOS MESES FUE ELECTO PRESIDENTE DE LA ASOCIACION NACIONAL DE EMPLEADOS FISCALES. POR PRIMERA VEZ, UN FUNCIONARIO DE ESTE MINISTERIO ASUME TAN ALTA RESPONSABILIDAD GREMIAL.

Lugar a ocupar la presidencia de la ANEF, donde antes estuvieron personajes del calibre de Clotario Blest o Tucapel Jiménez, es una responsabilidad muy grande.

La Asociación Nacional de Empleados Fiscales tiene una reconocida trayectoria dentro del movimiento sindical, sobre todo en las décadas del 40, 50 y 60. Sin embargo, actualmente se enfrenta al duro problema de una administración pública en constante riesgo, debido a las privatizaciones impuestas por la fuerte corriente neoliberal imperante tanto en Chile como en el mundo. Ello, significa para nosotros un mayor desafío en la defensa del rol y vigencia del aparato público.

Doble importancia tiene esta nueva etapa que asumimos, porque es la primera vez, en 54 años de historia de la ANEF, que se hace una elección universal, donde cada uno de los empleados públicos votó para elegir a sus representantes sindicales. A pesar de la premura del tiempo y de que faltaron recursos para hacer más

difusión, el porcentaje de votantes superó el 65%, lo que legitima más aún a esta ANEF.

Los dos meses de campaña electoral me sirvieron para conocer mejor la realidad laboral de nuestro sector. Entrar, por ejemplo, a la cárcel Colina 2 cuando empieza el "desencierro" y ver a cien gendarmes formados bajo estricta disciplina militar respondiendo el saludo a coro y dispuestos a escuchar mi proyecto gremial; fue impresionante. También lo que nos ocurrió en el penal de San Miguel donde, mientras yo hablaba, empezaron a sonar timbres y chicharras anunciando un intento de motín, por lo que nos hicieron evacuar.

Tampoco uno puede dejar de conmovirse con los obreros de vialidad. Ellos son los que menos ganan en la administración pública y, sin embargo, son muy cálidos, respetuosos y mantienen en alto el estandarte de la ANEF, lo mismo que el de su sindicato. Y en este breve recuento no puedo dejar fuera a las personas que trabajan en el crédito prendario en Iquique. Atienden mucho público

en un subterráneo estrecho, poco iluminado y mal ventilado. Realmente las condiciones en que se desempeñan dejan mucho que desear.

Ese tipo de situaciones me han ido comprometiendo cada día más con la gente. Yo me metí en lo sindical por cariño a las personas del Ministerio de Educación y en mis 32 años de carrera funcionaria, ese afecto se ha extendido a toda la administración pública.

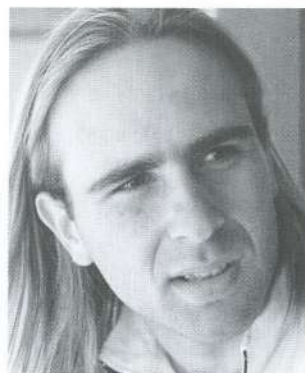
En honor a ese cariño, nuestra primera tarea será fortalecer la ANEF, organizarla en las regiones y en las provincias, haciendo participar a la gente, dándole más cabida a la mujer, devolviéndole credibilidad a los dirigentes. Y desde allí también, luchar por mejorar las remuneraciones. Es un problema grave. La mayoría de los empleados públicos son pobres de cuello y corbata.

En síntesis, queremos levantar una base sólida sobre la cual se pueda realizar un trabajo bien hecho y con fuerza.

Para no caer en el vértigo

Sebastián Rozental

Jugador de fútbol



Pienso que para mantener la “cabeza fría” ante el vértigo de la fama, hay que sustentar incondicionalmente ciertos valores. Yo no me he desequilibrado con haber sido nominado según las encuestas y la prensa, el jugador de fútbol chileno con mejor rendimiento el año 1996. Al contrario, ahora para mí es más grande el desafío, tengo que rendir más alto.

Nunca he mostrado una imagen que no sea auténtica. Eso no va conmigo. Además, creo que tengo una responsabilidad muy grande frente al público. Especialmente con los niños chicos que me van a ver jugar, asisten a los entrenamientos, me piden autógrafos y sueñan con convertirse en jugadores de fútbol cuando sean grandes. Para ellos tengo que ser una persona honesta, que se muestre tal como es. Lo mismo que exijo yo de los demás: honestidad. Ese es para mí el valor central, el más importante.

También es fundamental tener perseverancia. Es decir, ponerse una meta y trabajar mucho, hacer todo el esfuerzo que sea necesario para conseguirla. Esta es una de las cosas más valiosas que he aprendido de mi

familia y de mi condición de judío. De la cual me siento tremendamente orgulloso.

Al pueblo judío le tengo un inmenso respeto. No hay palabras para describir lo que tanta gente, hombres, mujeres, niños, ancianos, tuvieron que sufrir en la Segunda Guerra Mundial. Yo me siento judío y si bien, no soy tan religioso, trato de participar en las fiestas y voy a la sinagoga cuando puedo.

El daño que a ellos le han hecho, me ha enseñado a ser tolerante. En lo personal he tenido la suerte de no haber sido nunca discriminado. Pero estoy consciente de que hay bastantes grupos que marcan diferencias y rechazan a otros. Muchas veces, incluso, usando la violencia. No soporto la discriminación de ninguna manera, ni por color de piel, ni por condición social, ni por política, por nada.

Por último, estoy convencido de que todo es transitorio. Lo que a uno le llega, dura un tiempo, y luego tiene que pasar, sean los triunfos, la fama o el dinero. Eso significa que debemos vivir siempre la vida con humildad y sencillez.



La Creación
es el
Arte de Dios



ZONA
4

Héctor Noguera

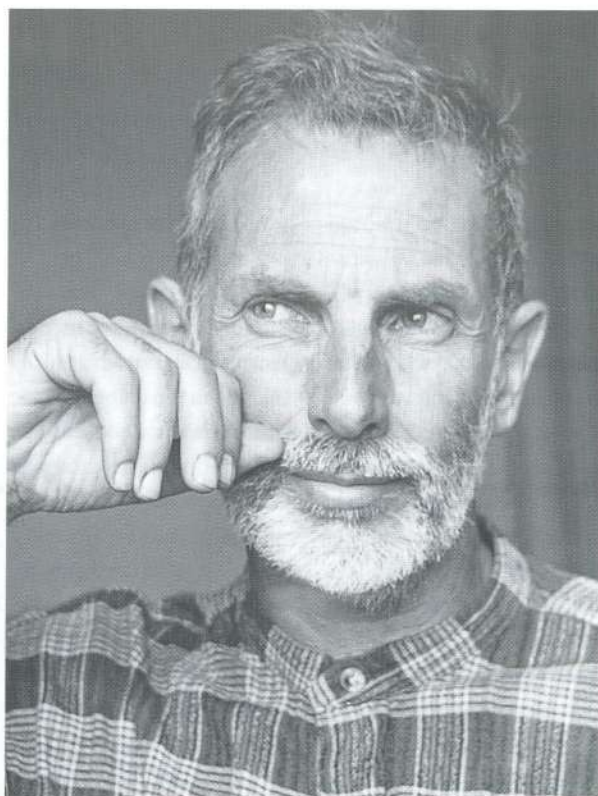
Teatro: una escuela abierta

Ernesto Aguila

María Nelda Prado

Para Héctor Noguera el teatro hoy es una actividad de "resistencia"; "una alternativa al desinterés del ser humano a reflexionar sobre sí mismo". De las raíces históricas del teatro, rescata el carácter profundamente participativo que éste tenía y la relación mucho más horizontal existente entre actores y espectadores. Para Noguera, el teatro constituye una gran vehículo educativo: fomenta el trabajo en grupo, desarrolla valores como la tolerancia, despierta la creatividad y permite extraer de cada persona aspectos diferentes de su identidad. "Los seres humanos contenemos a todos los seres humanos", señala Noguera, explicando esa singular metamorfosis que significa asumir distintos roles e identidades por parte de los actores.

Pese al intenso trabajo y cansancio que le significó una jornada de tres días fuera de Santiago y grabar, sin horarios, algunos exteriores de la nueva teleserie de Televisión Nacional, el destacado profesional no tuvo reparos en hacer una



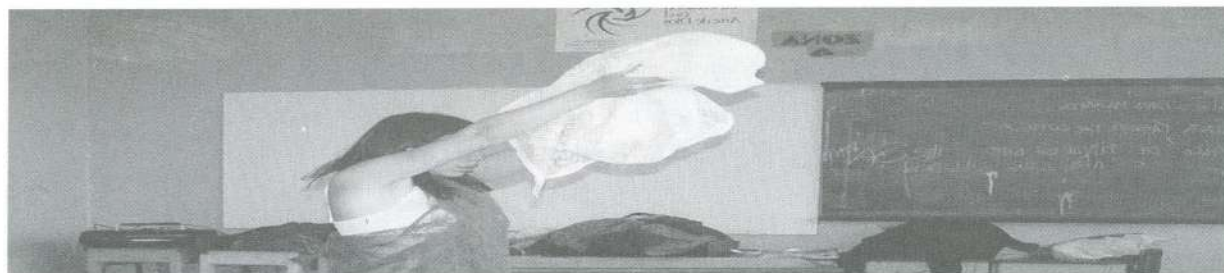
pausa y compartir con nosotros sus reflexiones sobre la pasión de su vida, el teatro.

¿QUE VALORES RESCATARIA DE LA HISTORIA DEL TEATRO, Y QUE A SU JUICIO SE ECHAN DE MENOS EN ESTOS TIEMPOS?

El teatro de la Edad Media, por ejemplo, era pedagógico, como lo eran también las artes plásticas, la pintura, la escultura. Estaba ligado a la enseñanza

de la gente, del pueblo y, principalmente, a la enseñanza de la religión católica. Precisamente en esa época, el teatro tenía dos ramas: el teatro sacro, que se daba en las iglesias, y el profano, que se entregaba sólo como entretenimiento y cuyo aporte era despreciado culturalmente; pero fue, con seguridad este último el teatro más vivo... Incluso, el teatro religioso, salvo algunas excepciones, como los autos sacra-

"El arte mismo es como una religión. Intenta ligar, religar, armar coherencia, construir nuevos mundos y nuevos sentidos. Está siempre uniendo elementos: en sí es una actividad religiosa".



“Cuando los jóvenes y los niños se preparan a hacer una obra de teatro, tienen que escucharse y discutir. Si en la educación se atreven a contarse, a relatar sus vivencias, están formándose y educándose de manera muy significativa.”

mentales, consistía en un teatro pedagógico.

Un elemento muy significativo del teatro medieval lo constituía la participación de todo el pueblo en el teatro. No era hecho por actores profesionales. Cuando se convocaba a las grandes fiestas y celebraciones religiosas se realizaba teatro sacro y profano, y participaban todos los artesanos, todos los oficios. Era un teatro de gente y de oficios. Lo que a mí me parece más importante en ese período es la gran participación que existía en torno al teatro.

¿POR QUE CREE QUE EL TEATRO FUE PERDIENDO ESA CARACTERISTICA?

Porque al igual que el resto de las artes, al desarrollarse se profesionalizaron, convirtiéndose en un oficio determinado: los pintores, los actores, los músicos. Entonces el teatro se fue tornando cada vez menos popular, menos masivo, menos participativo. Se fue haciendo un arte, y se

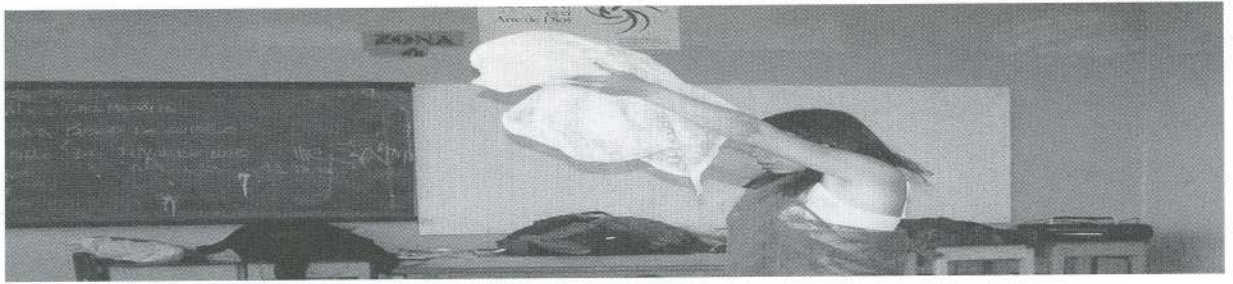
debilitó ese impulso original de vehículo de comunicación entre los seres humanos y entre oficios. Un proceso, a través del cual, el arte deja de ser una actividad esencialmente participativa para transformarse en un espectáculo, donde están divididos los espectadores y los actores. Antes era todo lo mismo -también había público y quienes asumían roles de actores- pero los concurrentes estaban mucho más comprometidos, porque allí existían los oficios del propio pueblo, de la gente. Este proceso se ha vivido así, fundamentalmente, en Occidente. En Oriente, ha seguido otra forma, más tradicional y participativo.

JUNTO A ESE ELEMENTO PARTICIPATIVO TAMBIEN RESULTA INTERESANTE ESE MAYOR CONTACTO ENTRE EL TEATRO Y LO RELIGIOSO, LO TRASCENDENTE...

El teatro siempre está conectado con lo trascendente. Todo arte está relacionado de alguna manera a lo superior, a lo religioso. El arte mismo es como una

religión. Intenta ligar y religar, armar coherencia, construir nuevos mundos y nuevos sentidos. Está siempre uniendo elementos: en sí es una actividad religiosa. Todo arte nace como una mimesis, un querer imitar algo: a la naturaleza, a los animales, al viento, los comportamientos humanos. Reproducir costumbres, reflejarlas, enseñarlas y codificarlas de alguna manera. Todo arte nace del deseo de codificar las expresiones; imitando se comprende al otro. Si me pongo a dibujar un árbol, tengo que mirarlo, tratar de comprender su esencia, intentar descubrir qué elementos de ese árbol son los que me dicen algo, y de ahí tratar de pasarlo al color o al látex. Ello significa una relación muy directa y profunda con el objeto observado. Eso hace que la mimesis, el imitar, sea la base del crecimiento del arte. Y no solamente pintar la naturaleza, también expresar los sentimientos, contarse a sí mismo.

¿CUAL ES A SU JUICIO EL APORTE QUE PODRIA HACER EL TEATRO A LA EDUCACION?



Creo que el trabajo comunitario. El que los muchachos se acostumbren a trabajar juntos por un objetivo común, un objetivo artístico, creativo. Cuando los jóvenes y los niños se preparan a hacer una obra de teatro, tienen que escucharse y discutir. Es necesario el intercambio de ideas con el propósito de llegar a un consenso. Eso es indispensable en lo artístico. Eso es un ejercicio de comunicación muy rico, que enseña a respetar al otro y a expresar las propias ideas y sentimientos, y también las del otro. Es un ejercicio importante. Ahora, la satisfacción que produce en los niños un resultado artístico, sentir que ellos lo pudieron hacer es algo muy reconfortante. Si este objetivo artístico incluye sus vivencias, mejor todavía... Se están contando a sí mismos, que es la labor principal del arte. Si los muchachos en la educación se atreven a contarse, a relatar sus vivencias, están formándose y educándose de manera muy significativa; y en esa dirección no creo

que haya nada más directo que el teatro.

¿CREE POSIBLE EL TEATRO COMO UN VEHICULO PARA ENSEÑAR VALORES EN LA ESCUELA?

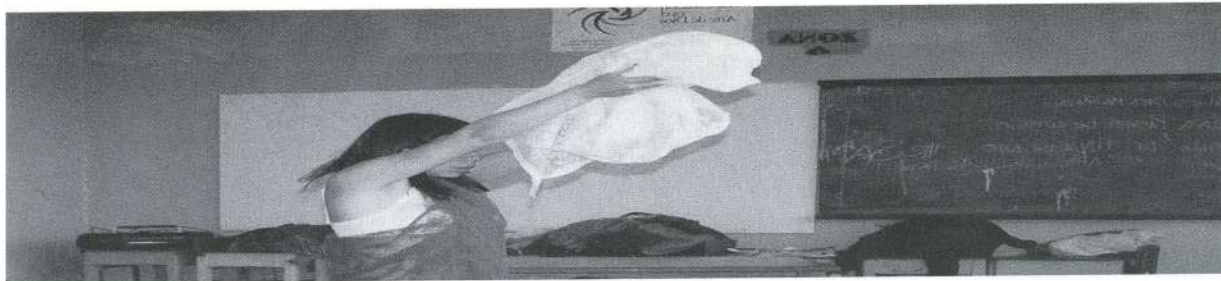
Evidente. Por ejemplo, la interacción grupal del trabajo teatral permite desarrollar valores como la tolerancia. La tolerancia como algo activo, no una tolerancia pasiva del que dice "bueno ya, acepto todo lo que venga y todo lo que haya". Se puede trabajar una tolerancia activa, positiva, en el sentido del respeto y comprensión al otro.

¿DE QUE MANERA SE DEBE PREPARAR A LOS JOVENES QUE QUIEREN SEGUIR TEATRO HOY DIA?

Es una pregunta interesante. Hasta hace algunos años, cuando yo estudiaba teatro, tanto las escuelas en Chile y como en el resto del mundo, eran bastante parecidas porque había una manera ideal de hacer teatro. Los grandes modelos eran el teatro inglés, el francés, el nortea-

mericano. Pero ahora no existen los modelos. El arte es mucho más polifacético. Los espectáculos teatrales, muchas veces están hechos de elementos que antes eran inimaginables. Hubieran dicho "eso no es teatro". Sin embargo, lo es: el teatro con objetos, con muñecos, con fuego, con espectáculos pirotécnicos; en fin, hay tantas formas. Entonces, el joven que se educa hoy en teatro tiene que descubrir muy luego cuál es su camino y reflexionar sobre los elementos que van a constituir el teatro que quiere hacer. Por eso, la educación de las escuelas de teatro se hace mucho más difícil, porque deben ser más polifacéticas. Por ejemplo, antes había una forma ideal de hablar, de impostar la voz, de locución, ahora eso no existe. Hay múltiples modos según lo que se quiere hacer, lo cual obliga al joven a hacerse hábil en el camino que escogió. Además, el joven que hace teatro hoy tiene que aprender también a administrar el teatro, porque la actividad se traduce en pequeñas empresas que

Los seres humanos contenemos a todos los seres humanos. El actor sabe despertarlos y darles corporeidad a esas almas que están dentro de nosotros. Y se las arregla para que surjan. Esa variedad de personajes, lejos de perderlo a uno, por el contrario, lo centran, porque son propios.



Creo que en los tiempos que corren el teatro tiene un papel de resistencia, es un gran "teatro de guerra". Una alternativa frente a la incapacidad, al desinterés del ser humano de reflexionar en sí mismo, de contarse a sí mismo.

necesitan conseguir dinero, administrar fondos, hacer publicidad, marketing... Todos hacemos de todo, los actores deben ser también escenógrafos, saber de iluminación, cargar utilería... todo. La formación de ahora ha de incluir esos aspectos.

¿COMO SE ENSEÑA A UNA PERSONA PARA QUE UNA VEZ AL DIA PUEDA TOMAR OTRA IDENTIDAD PERSONAL? ES ALGO QUE SOLO OCURRE EN ESTE OFICIO.

El actor no pierde su identidad al interpretar varios personajes; por el contrario, la recupera. Alimenta su identidad al hacer una mayor cantidad de personajes, porque todos están dentro de uno. O sea, todos los seres humanos que uno refleja, que parecen tan distintos uno de otro y a uno mismo, en realidad los tiene dentro de sí. Los seres humanos contenemos a todos los seres humanos. El actor debe despertarlos y darles corporeidad a todas esas almas que están dentro de nosotros. Y se las arregla para que surjan, se presenten. Esa

variedad de personajes, lejos de perderlo a uno, por el contrario, lo centran, porque son propios. Uno puede decir que la forma de encarar este personaje sale de mi propia intimidad e identidad

¿CUAL PUEDE SER EL LUGAR PARA EL TEATRO EN UNA SOCIEDAD TAN MERCANTILIZADA COMO LA NUESTRA?

Creo que en los tiempos que corren el teatro tiene un papel de resistencia, es un "teatro de guerra". Una alternativa frente a la incapacidad, al desinterés del ser humano de reflexionar en sí mismo, de contarse a sí mismo. Tiene que existir esa posibilidad de que la gente cuente sus historias. Eternamente...

A SU JUICIO ¿EXISTE EL TEATRO CHILENO? ¿PUEDE HABLARSE DE UN DESARROLLO DE OBRAS NACIONALES?

Desde luego que sí. Siempre ha existido teatro nacional. Es aquel que hacen los chilenos, donde cuentan su experiencia

como tales. Desde un ser ubicado en un país, en un lugar como Chile, desde esa percepción, se está contando algo. Eso es el teatro chileno. Es rico en dramaturgos, en relatos sobre nuestra vida, desde la época de Camilo Henríquez, en el tiempo de la colonia, de O'Higgins en que se hacía mucho teatro, precisamente con el fin de reflejar la vida nacional.

¿QUE OPINION LE MERECE LA PROPUESTA DE ANDRES PEREZ EN EL TEATRO ACTUAL, Y SU ESFUERZO POR RESCATAR UNA CIERTA IDENTIDAD NACIONAL CON OBRAS COMO LA NEGRA ESTER O LA PERGOLA DE LA FLORES?

Me parece notable el rescate que hace Andrés de los elementos populares, del verso popular, de los caracteres. Veo ese teatro con mucha riqueza y calidad. Ha ayudado a que el público vuelva a observar los personajes chilenos con una mirada solidaria y simpática. Eso me parece muy positivo y me gusta mucho su trabajo.

EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES EN EL EXTRANJERO

“Estas becas de pasantías en el extranjero -asignadas a 563 profesores y profesoras del país- tienen como objetivo fortalecer las capacidades docentes para que puedan enfrentar con más conocimientos este nuevo desafío, pero lo más importante es que también constituye un reconocimiento a la labor del profesor, y a su trabajo cotidiano en la formación de nuestros niños y jóvenes”.

Con estas palabras, el 4 de octubre, el ministro de Educación, José Pablo Arellano, despidió a los 563 profesores seleccionados en la primera fase del programa de Becas para Profesionales de la Educación en el Extranjero, que partían a distintos países a efectuar sus pasantías de perfeccionamiento. En sus rostros se reflejaba expectación, curiosidad por lo nuevo que conocerían y también temor. Para la mayoría era la primera vez que viajaban fuera del país.

Hoy, luego de dos meses, algunos ya han regresado, y relataron a la Revista de Educación sus experiencias y cómo piensan aprovechar y transmitir los conocimientos adquiridos.

NELSON GODOY: DE QUINTA NORMAL A CALIFORNIA

Nelson Godoy viajó a Estados Unidos a perfeccionarse en la Universidad de California en Santa Bárbara, en “Didáctica de las Ciencias Sociales”. Permaneció cerca de dos meses junto a una veintena de docentes.

“A pesar de ser la primera vez que viajo al extranjero, estoy acostumbrado a los cambios. Vengo de una familia campesina. Desde muy joven emigramos a la ciudad y tuve que adaptarme a una realidad distinta. Después ingresé a la Universidad Católica de Valparaíso, en un período complicado de la historia de nuestro país. Siempre he tenido que superar etapas, así que no me costó acomodarme a la cultura norteamericana”.

Emocionado, cuenta que al regresar a trabajar en el Liceo San José de la Preciosa Sangre en Quinta Normal, sus colegas lo recibieron con grandes muestras de cariño. “Fue maravilloso, me sentí complacido por la estima de los profesores y alumnos. Demostraron que me quieren y para mí eso es lo más importante”.

“La realización de esta pasantía tiene un valor tremendo. Vengo con un montón de ideas en la cabeza, aunque no muy ordenadas. La experiencia de conocer gente fue bonita. Dejé muchos amigos mexicanos en California. Fue una experiencia muy importante en mi vida de profesor. Recibí grandes aportes teóricos en pedagogía crítica y constructivismo. Para mí, ello fue lo más valioso de toda la pasantía”.

Cuando se le pregunta si piensa que es posible transmitir los nuevos conocimientos adquiridos, es sincero:

“Creo que costará. Será difícil transmitir, entregar estos conocimientos a mis colegas. Soy un profesor joven y tengo mucho que aprender todavía. Pero voy a pensarlos en el verano y a decidir la forma de compartir estas nuevas metodologías con mis colegas. Pero no lo tengo claro aún. Voy a seleccionar todo lo que se pueda aplicar”.

“Creo que hay grandes diferencias entre lo que esperaba y lo que encontré. Pensaba que se pondría mayor énfasis en metodología de la enseñanza de la Historia. Hubo aportes

*“TODO LO QUE
OBSERVAMOS EN
LAS ESCUELAS
NORTEAMERICANAS ES
POSIBLE DE ADOPTAR EN
LOS COLEGIOS DE
CHILE. NO SE NECESITAN
GRANDES RECURSOS
TECNOLOGICOS,
DEPENDE MUCHO DEL
PROFESOR Y DE LA
UNIDAD EDUCATIVA EN
SU CONJUNTO”.*



teóricos importantes, pero, por las características del programa, no fue posible profundizar más. Tuve algunos problemas con el inglés, y por eso es recomendable que cuando se programen nuevas pasantías a países con idioma no español, se impartan los cursos en forma paralela en nuestro idioma”.

En relación a las experiencias prácticas que contemplaba el programa, el profesor Nelson Godoy considera que es muy difícil hacer comparaciones, dado lo disímiles de ambas realidades. “Los colegios secundarios de Estados Unidos cuentan con muchos recursos, es una experiencia muy interesante, pero todo es muy distinto en Chile. Y eso es una gran limitación para nosotros, que estamos en una realidad diferente”.

“Sin embargo, vimos que muchas cosas son posibles de aplicar acá. Por ejemplo, modelos visuales como los mapas conceptuales, algo totalmente novedoso y desconocido por nosotros. La educación apoyada en proyectos; el uso de diapositivas en las clases; el trabajo con videos; los trípticos. Creo que todo lo que observamos en las escuelas norteamericanas es posible adoptar en los colegios. No se necesitan grandes recursos tecnológicos, depende

mucho del profesor y de la unidad educativa en su conjunto”.

Con respecto a los profesores norteamericanos, Nelson Godoy es elocuente: “Tienen un nivel académico excelente. Me dejaron gratamente impresionados. Nos entregaron exposiciones de alta calidad académica, tanto en las conferencias, exposiciones y como en el nivel de las ideas que se debatieron, estamos lejos de ellos ...”

“Los docentes del Instituto de Educación de ese plantel conocían el proceso que se desarrolla en la educación chilena, pero los profesores secundarios lo ignoraban completamente. Saben muy poco de la educación chilena. En general, somos un país que está alejado de lo que allá se realiza, de los centros de conocimiento más relevantes. Cosa curiosa, encontré a varios académicos argentinos muy bien calificados por la universidad. Los chilenos que conocí, son obreros especializados, pero ninguno está en la educación”.

“El balance final es muy positivo. Pero ahora tenemos el desafío de profundizar estas nuevas teorías, sistematizar todo lo adquirido y compartir con otros colegas los modelos metodológicos innovadores

que se aplican en otros lugares, donde la educación es la preocupación central del Estado”.

LORETO MENDOZA Y LA NUEVA ESCUELA DE CHOCO

“La experiencia de la Nueva Escuela de los hijos de los cafetaleros en Chocó fue la experiencia más gratificante de mi vida profesional. Rescato la autonomía de los niños. Ellos son más libres, toman decisiones y se mueven solos. No es como en Chile, donde la educadora es muy posesiva. Allá se fomenta la independencia de los pequeños”. Es lo primero que cuenta entusiasmada Loreto Mendoza, 34 años, educadora de párvulos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI.

Con grandes expectativas viajó a Colombia en compañía de 21 parvularias de todo el país, a realizar la pasantía “Educación Pedagógica en Programas No Convencionales”. Período que fue dividido en tres etapas, con la permanencia de una semana en Bogotá, Medellín, Manizales y Chocó.

“Ese modelo de escuela representa una innovación educativa, porque los programas se adaptan a las necesidades del lugar, donde los hijos de los recolectores de café desde temprana edad colaboran con sus padres y comparten la jornada escolar con el trabajo. Existe una mayor independencia de los niños, ellos van y vienen libremente, sin disciplinas rígidas, aprenden a tomar decisiones y tienen mucha seguridad en sí mismos”.

“A través de estas metodologías integradoras se puede tratar una gama de interesantes contenidos, como la educación sexual, por ejemplo. Pero lo fundamental es que la familia

participa activamente en la formación de los pequeños”.

Al consultarle si a su juicio es posible aplicar esas metodologías de mayor autonomía en la educación preescolar de nuestro país, no duda en contestar:

“De todas maneras. Pero es un proceso lento. La educadora chilena es sobreprotectora, no deja hacer a sus niños, los condiciona. En cambio, la Nueva Escuela promueve la libertad. Ese niño sabe prevenir el peligro, adquiere una mentalidad distinta, desarrolla mayor seguridad y está más abierto a los cambios. Influye en esta fase que los medios de comunicación de Colombia no tienen censura y la gente es más relajada y fraternal. Acá somos muy irritables, vivimos corriendo, pero los colombianos son alegres y viven plenamente, sin prisa”.

“Mis expectativas se cumplieron plenamente. Incluso, el curso fue más allá de lo esperado y se trabajó intensamente. Efectuaron relatorías e investigaciones orientadas a lo que es posible aplicar en nuestro país”.

Actualmente, Loreto Mendoza se encuentra en la etapa de difusión de sus conocimientos. Explica que el grupo se sometió a un programa intensivo de tres semanas. “Tengo una inquietud: con todo lo que aprendimos y pudimos observar, me interesa lograr la participación directa de la familia en la formación de los hijos. En Colombia se hizo mucho énfasis en este aspecto y me empeñaré en que así sea también en mi trabajo”.

“EN LA NUEVA ESCUELA DE LOS HIJOS DE CAFETALEROS EN CHOCO SE FOMENTA LA INDEPENDENCIA DE LOS PEQUEÑOS. LOS NIÑOS SON MAS LIBRES, SE MUEVEN SOLOS, SIN DISCIPLINAS RIGIDAS, APRENDEN A TOMAR DECISIONES Y TIENEN MUCHA SEGURIDAD”.

Marta Escobar Alarcón

LA PARTICIPACION ES UNO DE LOS TEMAS QUE MAYORES DEBATES DESPIERTA EN DISTINTOS SECTORES SOCIALES Y POLITICOS. HAY QUIENES LA SUBVALORAN COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUCCION DE POLITICAS PUBLICAS, DADA LA CRECIENTE COMPLEJIDAD TECNICA QUE ELLAS TIENEN ACTUALMENTE. LOS DEFENSORES DE LA PARTICIPACION SUSTENTAN SUS ARGUMENTOS EN LA NECESIDAD DE QUE LAS DECISIONES DEBEN ADOPTARSE SOBRE SOLIDAS BASES DE CONSENSO CON LOS SECTORES INVOLUCRADOS. EN EDUCACION, SI BIEN SE HAN ABIERTO NUMEROSOS ESPACIOS DE PARTICIPACION PARA DOCENTES, ALUMNOS, PADRES Y APODERADOS, LA DISCUSION NO DEJA DE ESTAR PRESENTE.

PARTICIPACION

¿UNA ASIGNATURA PENDIENTE?

MODERNIZACION Y PARTICIPACION, DOS PALABRAS QUE CUESTA CONJUGAR Y ARMONIZAR. NECESIDAD DE EFICIENCIA PERO TAMBIEN DE LEGITIMIDAD. LA PARTICIPACION SIGUE SIENDO UN TEMA CON MAS INTERROGANTES QUE RESPUESTAS. UN TEMA ABIERTO DEL CUAL SE HABLARA MUCHO EN LOS PROXIMO AÑOS.

EN LA EDICION PASADA, LA REVISTA DE EDUCACION PUBLICO UNA ENCUESTA NACIONAL A LOS PROFESORES. EN ELLA, ENTRE OTROS PUNTOS, EXPRESABAN SU OPINION EN RELACION AL TEMA DE LA PARTICIPACION. EN ESTA OPORTUNIDAD, LOS OTROS ACTORES DEL PROCESO -ALUMNOS, PADRES Y APÓDERADOS- ABORDAN ALGUNAS DE LAS INTERROGANTES QUE EL TEMA PLANTEA.

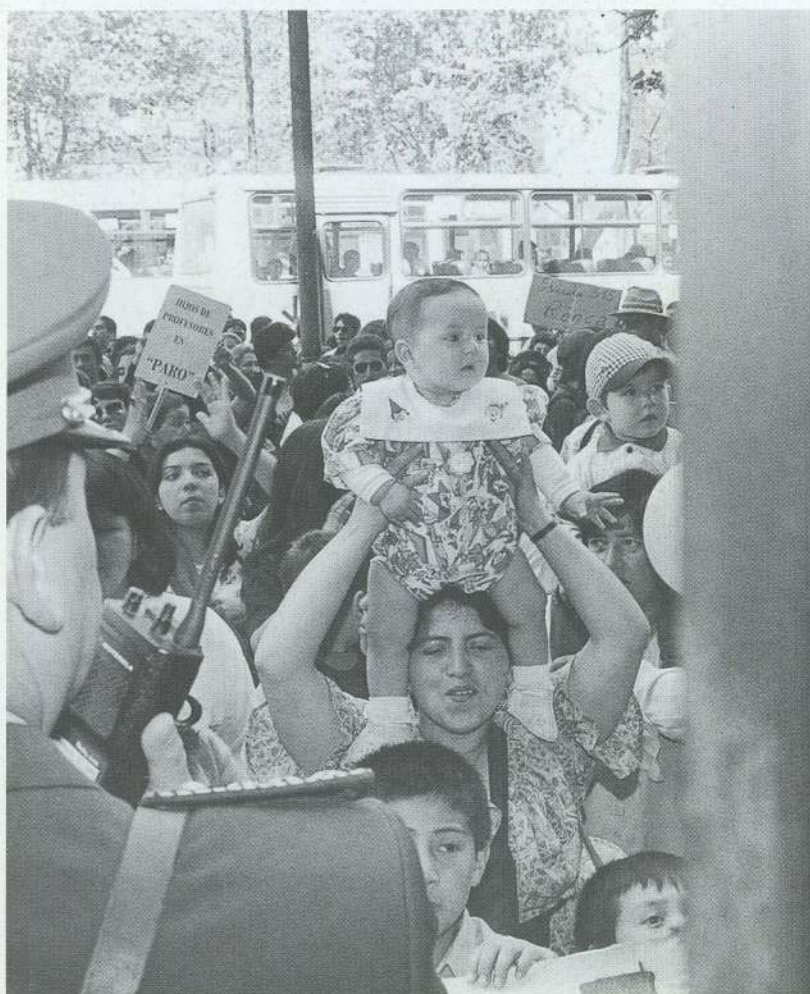


No cabe duda de que en los tiempos que corren, la demanda por eficiencia es cada vez más creciente. No se concibe que un organismo privado o público sea burocratizado, lento, y poco tecnificado. En este sentido, ¿es la participación un factor que contribuye o entorpece las decisiones?

Quienes dudan de la efectividad que puede tener la participación argumentan que la sociedad se ha hecho cada vez más compleja y el cúmulo de conocimientos es creciente. ¿Cómo podrían, personas comunes y corrientes, contar con el nivel de preparación y con la cantidad y calidad de información necesaria para tomar decisiones trascendentes? ¿Qué sentido tiene consultar temas que pueden resolverse con mucha más rigurosidad técnica entre un grupo de profesionales bien calificados?

Por su parte, quienes defienden la participación, alegan que en el fundamento de cualquier decisión relativa a políticas públicas deben existir sólidas bases de legitimidad para que ella pueda llevarse con éxito a la realidad. Se trataría más bien de incorporar a quienes son objeto de una determinada política como aliados y evitar que se conviertan en resistentes a ellas. Todo cambio genera incertidumbres, y las incertidumbres son un buen caldo de cultivo para el miedo a lo nuevo, argumentan.

Algunos van más allá y señalan que el tema de la participación no se agota en ese aspecto, sino que el proceso de consulta y de participación es clave para la propia formulación de una política. Que los "saberes" acumulados en la gente son valiosos



en sí mismos, y que allí es posible encontrar muchas soluciones que los técnicos -por preparados que sean- no son capaces de producir.

Un nuevo factor que está obligando a repensar el tema de los actores sociales y la participación ha sido el proceso de descentralización que se viene desarrollando. En el caso de la educación, ésta abarca aspectos administrativos, pedagógicos y curriculares: los Planes Anuales de Planificación Educacional Municipal (PADEM), la definición de proyectos educativos para los programas de extensión de Jornada, los Grupos Profesionales de Trabajo, los incentivos a los Centros de Alumnos y a la participación juvenil que promueve el programa Mece-Joven y las alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE), entre otras alternativas. Todas ellas, constituyen un cúmulo de iniciativas en los cuales el Estado se va desprendiendo de facultades y trasladando decisiones y poder hacia la comunidad educativa. ¿Puede un proceso de descentralización ser exitoso si no encuentra actores sociales constituidos en la base del sistema? ¿Y si no existe un clima propicio a la participación?

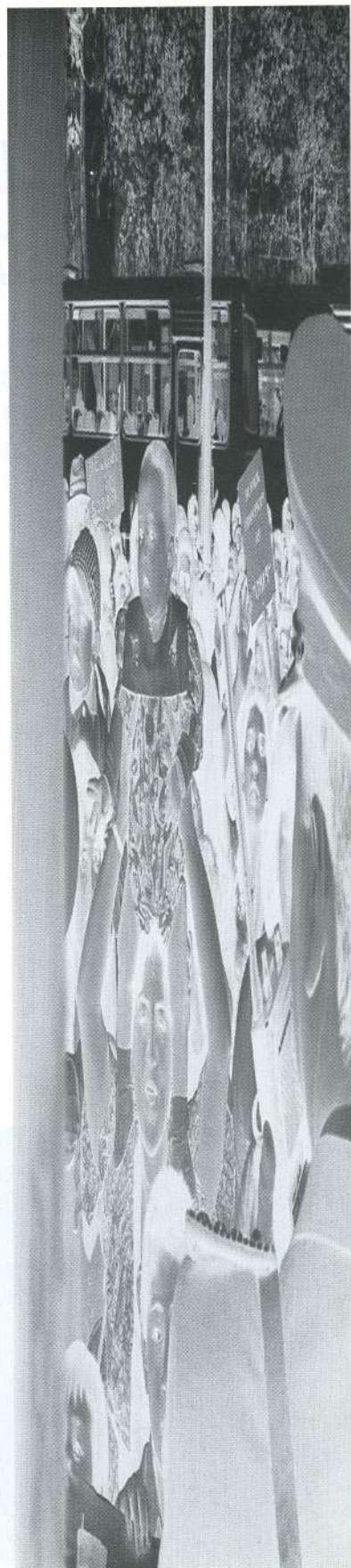
Muchos analistas concuerdan en que una de las grandes deficiencias y crisis que provocó el proceso de "municipalización" de principios de los ochenta -correcto como concepción de descentralización educativa- fue el contexto de baja o nula participación social existente y la carencia de un clima que permitiera la constitución de actores que contaran con la libertad necesaria para organizarse y hacerse cargo del poder que se les estaba transfiriendo.

Otro tema que cruza el debate sobre participación, dice relación con los límites de ella. ¿Hasta donde se

puede consultar a los actores sociales, y en qué ámbitos pueden decidir? ¿Cómo se evita el peligro del "co-gobierno"? ¿Necesita un gobierno, elegido democráticamente por una mayoría del país, tener que consultar sus decisiones a grupos organizados y que defienden muchas veces intereses corporativos? El tema no es sencillo. Una primera distinción es aquella que separa "participación profesional" de "participación gremial y/o política". Sobre la primera no existen mayores disensos. Los problemas surgen cuando se trata de definir la participación gremial o política. ¿Cuándo debe consultarse un proyecto de ley al Colegio de Profesores? ¿O a la FECH? Difíciles interrogantes.

Capítulo aparte lo constituye la necesidad de que las organizaciones sociales realicen su propia modernización. No parece creíble ni serio, a estas alturas, enfrentar una negociación sin un sólido y preparado grupo de asesoría técnica, o manejarse con consignas y frases generales sin tener propuestas concretas y bien fundamentadas. ¿Pueden las organizaciones sociales dejar de ser meramente "contestatarias" y pasar a una acción más propositiva? ¿Pueden competir con la capacidad técnica del gobierno o del parlamento? Y tal vez yendo aún más al fondo ¿Pueden los actores sociales del sistema educativo trascender sus aspiraciones más inmediatas e incorporarse con una visión de mediano y largo plazo sobre el contenido de la reforma educativa en marcha?

Modernización y participación, dos palabras que cuesta conjugar y armonizar. Necesidad de eficiencia pero también de legitimidad. La participación sigue siendo un tema con más interrogantes que respuestas, un tema abierto del cual se hablará mucho en los próximos años.





ESCUELA LIKAN-ANTAI: OBRA DE TODOS

"TODOS LOS AÑOS HACEMOS LAS JORNADAS DE REFLEXION, EN LAS CUALES PARTICIPAN APODERADOS, EX ALUMNOS Y ALUMNOS, AUXILIARES DE SERVICIO, CUERPO DOCENTE Y DIRECTIVO, GENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y LA MUNICIPALIDAD. HACEMOS LO QUE SE LLAMA EL ANALISIS FODA. ES DECIR, LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ESCUELA".

Hace cuatro años la suerte de la Escuela E 140 de Conchalí parecía irremediablemente definida. El plantel deteriorado, tanto en su infraestructura como en su proyecto educativo, perdía matrícula progresivamente. Pero algo ocurrió que cambiaría ese destino.

Amaranta Arenas, directora del plantel, recuerda con especial dramatismo esos momentos. Hubo un cambio de dirección y posteriormente el equipo docente se reunió en un consejo de profesores. "Nunca nos vamos a olvidar del consejo que hicimos en agosto del 93. A mis profesores les propuse que refle-

xionáramos sobre cuál iba a ser nuestro destino como profesionales y les dije que si optaban por cerrar la escuela yo lo iba a respetar, pero si esperábamos hacer algo, que lo hicieramos ya".

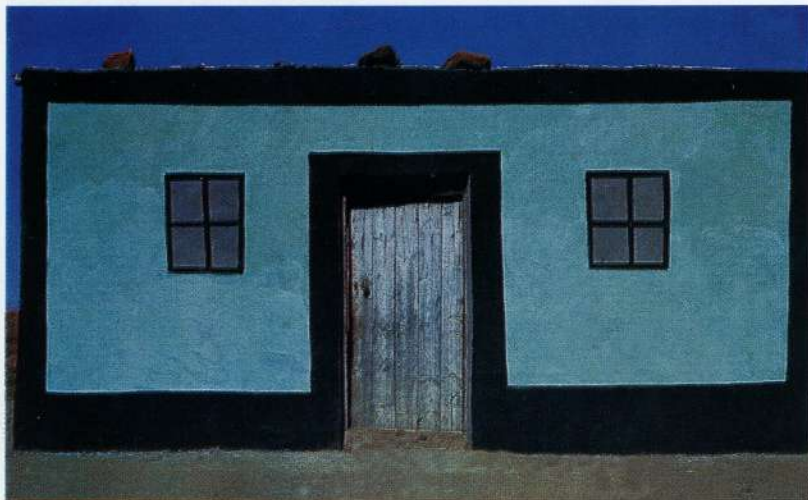
El desafío era grande. Había que revertir una situación que se arrastraba por muchos años. Sin embargo, las cosas estaban claras: sabían que la única forma de lograr levantar con éxito la escuela era trabajando todos juntos. Como tarea para lo que restaba del año se propusieron hacer un trabajo de marketing. Elaboraron un plan general que involucraba mejorar la infraestructura y la imagen que se

mostraba a la comunidad. Se dio mucha importancia a la identidad corporativa, al uniforme de los alumnos, incluso de los docentes. El himno, el logo y la insignia de la escuela, nada quedó al azar. Además, se adoptó una decisión radical: cambiar el nombre al establecimiento. Pasó a llamarse Escuela Básica Likan-Antai, que en idioma kunza (atacameño) significa "parlantes del idioma". Llegar al nombre elegido fue un trabajo largo y participativo, porque nadie quedó sin hacer una propuesta.

En adelante, la participación sería la acción clave del desarrollo de esta escuela.

EDUCA 1500, EL PROYECTO DEL CAMBIO

Pero no sólo se trataba de mejorar la imagen externa, sino que era primordial entregar una educación de calidad para los niños que ahí se atendían. Había que diseñar un plan, para ello decidieron involucrar a los padres en la primera etapa del proceso: el diagnóstico. "Tratamos de aliarnos con los apoderados, en el sentido que ellos fueran colaboradores directos en diagnosticar la realidad de la escuela", señala Amaranta Arenas. Así,



se invitó al Centro de Padres para que ellos mismos encuestaran a sus pares preguntándoles qué esperaban que el establecimiento les entregara a sus hijos. Eso formó parte de un gran estudio que se utilizó para formular el nuevo proyecto.

Nació Educa 1500, una propuesta de jornada completa que se fue implementando en forma gradual para primeros, segundos y terceros básicos. La meta inicial era entregarles una atención de 1500 horas anuales. En la actualidad ya están en las 1800 horas de atención .

MAS Y MAS PARTICIPACION

Miguel Ortiz, alumno de 3° Básico recuerda cómo empezó viniendo todo el día al colegio. "Me gusta. Hacemos tareas, nos sentamos en grupo, compartimos ideas. En la mañana hacemos clases, en la tarde las tareas y también almuerzo. Mi mamá viene a conversar con la profesora y no ha faltado a ninguna de las reuniones, y eso para mí es importante porque uno siente que la mamá se preocupa de uno".

Cintia Calderón tiene diez años y está en quinto básico. A ella le tocó vivir la época de crisis del establecimiento y el cambio a jornada completa. "Fue mejor cuando nos dijeron que teníamos que venir todo el día, porque así uno aprende más. Mi mamá dice que es mejor porque así uno no pasa todo el día en la calle".

Los profesores destacan orgullosos que durante estos años intervinieron todos los estamentos del establecimiento participan de las actividades que se programan. "Todos los años hacemos lo que se llama Jornadas de reflexión, las cuales incluyen apoderados, ex alumnos y alumnos, los auxiliares de servicio, el cuerpo docente y directivo, gente del

Ministerio de Educación, la Corporación, y Municipalidad. En ellas nosotros hacemos lo que se llama el análisis Foda. Es decir, las fortalezas y debilidades de la escuela. Es un material inapreciable al momento de evaluar nuestra gestión", señala Amaranta Arenas.

Agentes externos también han participado y trabajado con la escuela. La Universidad Tecnológica Metropolitana, hizo una investigación a nivel de familia, estudió qué pasaba y qué impacto tenía el hecho de que los niños estuvieran todo el día en el colegio. Ellos colaboraron con alumnos en práctica donde atendían estudios de caso y hacían una labor orientadora a nivel de asistencia social.

Alumnos en práctica de la UMCE y la Universidad Diego Portales han realizado otras investigaciones, que junto a la anterior, significan para la comunidad de Likan-Antai sugerencias para perfeccionar el proyecto.

Lo que se ha logrado por medio de la participación entusiasmo a los profesores. Ellos saben que deben trabajar en un sector con altos niveles de drogadicción, vagancia y alcoholismo. Sin embargo, resaltan el hecho de que dentro de la escuela existe un microclima. "Apoderados, profesores y niños tratamos de tener un ambiente afectivo, realizar actividades y eventos donde todos estén presente. Por ejemplo, para el 18 no hacemos sólo un acto común y corriente. Aquí todos los apoderados vienen con su familia y hacen asados por curso, y esto se convierte en un verdadero Parque O'Higgins. Es el resultado de lo que hemos forjado entre todos".





VIA LIBRE A LA PARTICIPACION JOVEN

"NUESTRA UTOPIA ES INSTALAR A LOS ESTUDIANTES EN EL EQUIPO DIRECTIVO DEL LICEO, CON VOZ, QUE SEAN ESCUCHADOS EN EL MUNICIPIO CUANDO SE FORMULEN LOS PLANES DE DESARROLLO EDUCATIVO Y CUANDO SE EXPONGAN LOS PROYECTOS PARA EL LICEO".

Ciertamente, la sociedad adulta observa con prejuicios la actitud de los jóvenes, quienes, según lo reflejan estudios y encuestas, demuestran indiferencia frente a lo que se conoce como participación en el sentido más clásico. No siguen los esquemas consagrados. Todo cambia y los jóvenes de los 90, lejos de sentirse culpables, en los hechos establecen nuevos rumbos.

Y de la reflexión emergen algunas interrogantes, como si los alumnos de enseñanza media tienen los espacios donde participar, o si se manejan en los temas del liderazgo. Aparte del decreto 524, dictado en 1990, que regula el funcionamiento de los Centros de Alumnos, pero que no ofrece garantías que determinen su efectiva operatividad, el Ministerio de Educación carecía de una política especial sobre la materia.

La realidad, de acuerdo a los especialistas, es que los centros de alumnos han dedicado sus esfuerzos a organizar las fiestas de aniversario y a representar intereses muy focales de los estudiantes: defender el derecho a andar con el pelo largo o usar aros. Si bien existen en los mil 400 liceos

del país, en la práctica su desempeño es casi invisible a ojos de la comunidad.

"La estrategia fundamental del Componente Joven del MECE era entregar insumos, herramientas y espacios para la participación en un amplio sentido. Desde el nivel central se sugerían cuatro ámbitos temáticos: medio ambiente, deportivo, artístico-cultural y comunicaciones, que era lo más demandado por los jóvenes, sin perjuicio de otros que quisieran darse ellos", indica Mauricio Muñoz, integrante del Componente.

Hasta ese momento no aparece la participación vinculada a la actividad cívica o la representación de los centros de alumnos como portavoces de los estudiantes. Lo que se revela es la creación de espacios autorganizados con el apoyo de profesores coordinadores ACLE (Actividades Curriculares de Libre Elección).

Este año, sin embargo, el tema se puso en la mesa del Ministerio de Educación, a propósito del rol que se espera de los jóvenes en la Reforma. "Son indiscutiblemente actores claves en dicho proceso y el sistema requiere

de la participación de los estudiantes organizados. Más aún, cuando alguna legislación -por ejemplo, la de los PADEM- indica que en la construcción de diagnósticos deben contribuir los jóvenes", enfatiza Muñoz.

Las conversaciones sostenidas dieron como fruto un estudio de los centros de alumnos a nivel nacional. Las conclusiones -asevera- son de dulce y agraz. El 100% de los colegios posee centros de alumnos elegidos democráticamente, pero sus labores son muy reducidas, porque no existe una promoción de actividades, no reconocen espacios en qué participar, ni ámbitos donde tener voz. En resumen, carecen de las herramientas para percatarse de que la sociedad civil los está interpelando, particularmente en el ámbito pedagógico y de relación con los profesores.

EL PROFESOR ES AMADO U ODIADO

Y aunque hoy existan espacios, no se notan. Según Mauricio Muñoz la causa es que los profesores tienden a ver a los estudiantes secundarios como niños, "en transición en camino hacia algo". En Chile prima mucho la visión de los jóvenes como sujetos que están

en un proceso de moratoria social. Es decir, que le faltan muchas cosas para ser plenos, adultos". A su juicio, es conveniente pensar que los muchachos son el presente, son el hoy y no sólo el futuro. Esto contrasta con las experiencias de capacitación dirigidas a estudiantes, donde los jóvenes exaltan la figura del profesor. Es central en sus vidas, independiente de la estructura de la organización escolar.

Los jóvenes de los 90 intuyen que la participación tiene una relación estrecha con el compromiso, y éste no es necesariamente con la política y la representación gremial. Ellos están en el club de fútbol, en talleres de rap o en grupos de teatro.

"Ellos están planteando nuevos esquemas. Si vas un sábado al liceo encontrarás talleres absolutamente inorgánicos desde nuestra perspectiva. Allí son enteramente libres y donde la relación con aquel que en la semana es el profesor cambia. Hay talleres que no tienen motivo de funcionamiento, donde la idea es sólo juntarse a conversar. Allí sienten el colegio como un espacio libre donde pueden hacer lo que les gusta", manifiesta Muñoz.

La capacitación que desarrolla el componente Joven junto al Instituto Nacional de la Juventud se dedica, más que a dirigentes de Centros de Alumnos, a aquellos que la comunidad educativa considera que son sus líderes. En dichas jornadas se intenta conceptualizar el liderazgo compartido, en el marco del trabajo en equipo.

El Componente Joven, además, se ha dedicado a reforzar la capacidad de los jóvenes de asumir la diversidad cultural dentro del colegio y los trabajos activo-participativos. También trabaja con los docentes dirigido a fortalecer su capacidad de reconocer en el otro un igual y no uno inferior. Asimismo, se les entregan herramientas



Fotografía: Manolo Guevara

de gestión para la viabilidad de los talleres en los colegios.

"Nuestra utopía es instalar a los estudiantes en el equipo directivo del liceo, con voz, que sean escuchados en el municipio cuando se formulan los planes de desarrollo educativo y cuando se expongan proyectos para el liceo. Se trata de fortalecer la organización de los centros de alumnos como interlocutores de la sociedad civil", concluye Muñoz.



PADRES Y APODERADOS: UNA VOZ NECESARIA

LA EXPERIENCIA Y ESTUDIOS EN LA MATERIA, MUESTRAN LA IMPORTANCIA QUE TIENE PARA EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS LA PARTICIPACION DE SUS PADRES. EL NIÑO PERCIBE QUE LA ESCUELA Y SU FAMILIA SON MUNDOS QUE SE ENCUENTRAN Y ESO INFLUYE EN SU DESEO DE APRENDER.

Marta es mamá de Claudia y Sebastián. Ella está separada de su marido y trabaja todo el día mientras sus hijos estudian. Asiste al colegio lo justo y necesario, sólo cuando la citan a reunión de apoderados. Sabe que a sus hijos les va bien porque todos los años pasan de curso. Confiesa estar consciente de su falta de preocupación, por lo mismo deposita su confianza en que el colegio suplirá las carencias y les entregará todo lo que necesitan para tener un adecuado desarrollo. Incluso, reconoce que su hija está en una edad complicada, pero argumenta que no le alcanza el tiempo para conversar con ella.



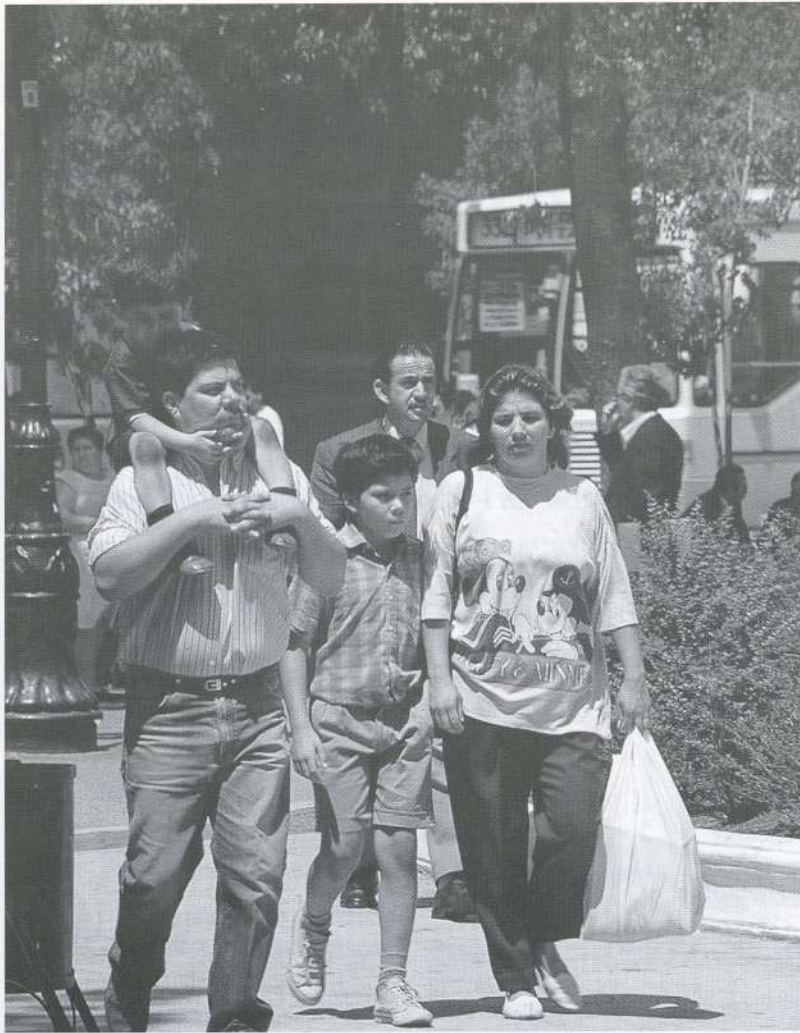
Temas como el pololeo, las expectativas de estudio para el futuro y educación en sexualidad, en la actualidad deberían ser conversaciones obligadas entre padres e hijos. Sin embargo en muchos casos, por diversas circunstancias, no se dan los espacios y las condiciones para que esa comunicación sea propiciada, como es el caso de Marta.

La realidad de nuestro medio evidencia que muchas familias viven situaciones parecidas, donde los padres y apoderados, aunque estén conscientes, no son capaces de asumir enteramente el rol que les corresponde en la educación formal de sus hijos, esgrimiendo "falta de tiempo" o sencillamente, porque no tienen claridad de cómo hacerlo. La mayoría de los apoderados sabe, a grandes rasgos, que la escuela es una institución destinada a instruir y ayudar en la formación de sus hijos, no obstante, muchas veces desconocen los deberes que ellos tienen como apoderados.

Más notoria aparece esta "debilidad" cuando los últimos estudios en la materia, indican de manera inapelable, que la participación

de los padres en la escuela influye directamente en el rendimiento escolar de sus hijos. Los especialistas ya no tienen dudas que un contacto más estrecho del sistema escolar y del sistema familiar va generando las condiciones que dan vida a currículos adecuados a cada comunidad.

Durante 1996 -y en el marco de la reforma educacional que se está llevando a cabo- se levantó más de una actividad dirigida a centros de padres, impulsadas por el Ministerio de Educación y por la División de Organizaciones Sociales del Ministerio Secretaría General de Gobierno. A esas agrupaciones se les han entregado elementos que les permitan elaborar propuestas dirigidas a mejorar los espacios de participación y a hacer más atractiva la integración de sus miembros en la elaboración, por ejemplo, de los PADEM, Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal. Así como también a poner muy de manifiesto la importancia vital de la familia en el aprendizaje de niños y jóvenes. Por todo, el compromiso real de los padres en la cultura escolar hoy resulta indiscutible.



De este modo, se implementó un proyecto denominado "Padres y escuela... una alianza a construir". Las primeras experiencias se realizaron entre mayo y junio de este año en tres comunas de Santiago: Recoleta, Quilicura y Colina. Las directivas de centros de padres de los diferentes establecimientos municipales discutieron y conversaron sobre cómo transformar la actual manera de relacionarse entre los padres y la institución llamada escuela.

Trabajaron con cartillas informativas y documentos que hicieron de soporte teórico en sus talleres. En conjunto, organizadores y participantes, se cuestionaron y buscaron las respuestas de preguntas tan medulares como ¿Por qué los padres

y apoderados deben tener espacios concretos de participación?; ¿Qué supone esta participación?; ¿Qué son los centros de padres?; ¿Cómo están constituidos internamente los centros de padres?; ¿Cuál es el marco legal actual de los centros de padres?; ¿Qué es el PADEM?; ¿Para qué sirve?; ¿En qué etapa de ellos podrían intervenir los centros de padres? Además, los participantes recibieron información acerca de las nuevas políticas educacionales, los ejes centrales que la mueven, y las acciones que el Estado ejecuta en el sector. Estas últimas traducidas en programas aplicados a diferentes niveles y modalidades. Los responsables de los talleres están convencidos de que esta información a los padres le sirve como acicate para

recoger el hilo de lo que podría convertirse en una verdadera participación.

Una de las iniciativas apuntó hacia los centros de padres de establecimientos municipalizados del sector sur de la Región Metropolitana. Es decir, comprendió las comunas de La Granja, San Ramón, La Cisterna, El Bosque, Lo Espejo, San Bernardo, Buin, Paine y Calera de Tango. Fue un taller de capacitación que se propuso como objetivo principal habilitar a los apoderados en temáticas como la participación dentro de la escuela, el liderazgo y la planificación organizacional. Este taller tampoco dejó de lado un diagnóstico a la acción de los centros de padres, tomando en cuenta sus logros y dificultades, el rol que les compete en el proceso de enseñanza, los elementos de un proyecto educativo y la elaboración de un plan de acción de quienes formaron parte de él.

Este tipo de actividades se intencionan con el fin de resaltar un aspecto clave en el proceso de reforma que se está viviendo. La participación es el eje central sobre el cual se estructuran los cambios en educación. En el proceso educativo, el niño percibe que la escuela y su familia son mundos que se encuentran y eso influye en su deseo de aprender".

Por último, las profesionales resaltan que la participación de padres y apoderados no sólo se limita a lo estrictamente curricular sino que va más allá, en el sentido de potenciar su condición de ciudadanos con un espacio real, donde se aprecien y se sientan como sujetos integrantes de una sociedad.

JEAN PIAGET: UN PENSADOR EXCEPCIONAL

Por Richard Schumaker (*)

NINGUN CAMPO DE LAS CIENCIAS HUMANAS HA PODIDO SUSTRARSE A LA INFLUENCIA DE SU PENSAMIENTO, EQUILBRADO, ABIERTO Y RENOVADOR. LA PROYECCION DE SUS IDEAS EXPLICA EL UNANIME HOMENAJE QUE, CON MOTIVO DEL CENTENARIO DE SU NACIMIENTO, LE RINDEN ESTE AÑO EL MUNDO DE LA EDUCACION, LAS REVISTAS ESPECIALIZADAS Y LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES.

Piaget es conocido sobre todo por sus investigaciones sobre la psicología del niño, que constituyen la base de su reflexión general sobre el ser humano. El lugar destacado que ocupa en este campo del conocimiento se debe a la originalidad de sus métodos y a la ambición de sus objetivos. Piaget procuró comprender y analizar el punto de vista del niño superando las normas sociales y las ideas preconcebidas elaboradas por los adultos: se propuso reconstruir la realidad cotidiana del niño con la confusión, la agitación y la angustia que la caracterizan. Este enfoque radicalmente diferente dio resultados que transformaron de punta a cabo nuestras convicciones más arraigadas sobre la infancia.

En numerosos artículos y libros Piaget demostró que casi nada en la actividad psíquica del niño es estático o definitivo, y que incluso nociones tan fundamentales como el tiempo, el



Jean Piaget

espacio, la relación, la causalidad, son el resultado de la experiencia adquirida por el niño en sus primeros años de vida. Llegó a probar, además, que todo aquello que constituye la personalidad del adulto (razón, moral, estructuras perceptivas) halla su fundamento en los gestos de la primera infancia. Para Piaget, la presión y la comprensión son actividades estrechamente vinculadas entre sí: actuando sobre lo concreto se llega a lo abstracto. Los primeros gestos vacilantes del niño pequeño esbozan y anuncian su desarrollo futuro.

LA INFANCIA COMO PIEDRA ANGULAR

El psicólogo suizo se interesó también por la evolución ulterior del niño destacando una vez más la naturaleza experimental de su universo. Al describir los diversos estadios -estrechamente imbricados- del recorrido que lo lleva del nacimiento a la madurez, mostró que

la Reforma

N° 3 AÑO 1 DICIEMBRE 96

editorial

Estimados profesores y profesoras:

Con este número nos despedimos por este año y les confirmamos que en 1997 seguiremos junto a ustedes y, en lo posible, mucho más cerca: entregando la información que requieren, abriendo debates sobre ciertas áreas del quehacer educativo. La Reforma está en marcha y por lo mismo hay mucho que conversar y debatir

A propósito de la Reforma, nos alegra despedir este año con la satisfacción de haber logrado que 563 docentes de todo el país viajen a cercanos y lejanos países a perfeccionarse. Sus testimonios -aunque bien sabemos que todavía se trata de un porcentaje pequeño de maestros-, la experiencia adquirida y el compromiso público de volcar esos aprendizajes en sus lugares de trabajo, nos alientan en la tarea de transformar la educación para un Chile mejor.

Aunque ya se haya dicho muchas veces, nos parece importante recordarlo: este cambio lo construimos entre todos. Exijámonos y apoyémonos, entonces, mutuamente, sumemos a los que faltan en esta gran tarea. Bajando a lo más concreto, es decir, a este Informativo, les solicitamos nos envíen sugerencias y más pistas de cómo hacer un periodismo que anime esta tarea común.

La Directora

Un mundo por

«Somos un grupo de 20 profesores becados por el MINEDUC en Nueva York y estamos conociendo colegios y tecnología aplicada en educación. Estamos felices y maravillados de esta ciudad tan cosmopolita.

<http://www.nandrade@acl.nyit.edu>

[mail ixmuñoz@acl.nyit.edu](mailto:ixmuñoz@acl.nyit.edu)».

A sí acusaba la sección Correo del suplemento Siglo XXI hace un par de semanas. Mensajes como estos, provenientes de 13 países de los distintos continentes, han estado navegando por Internet desde septiembre de este año. Son enviados por algu-

nos de los 563 profesores chilenos que ganaron una beca al extranjero en el marco del Programa de Pasantías, que busca ampliar los beneficios de la Reforma Educativa en marcha. Su objetivo es entregar a los docentes un perfeccionamiento intensivo, de corta duración, con el objeto de mejorar y renovar la práctica de enseñanza-aprendizaje en sus establecimientos educacionales. Gonzalo Undurraga, Secretario Ejecutivo y Coordinador de este Programa de Becas, evalúa el proceso 96 y establece algunas pautas para el futuro.

En relación a lo técnico administrativo, uno de los aspectos del

Programa de Pasantías que más se ha valorado por parte de los profesores

—seleccionados y no seleccionados— es la transparencia del proceso de selección. ¿Cómo se llevó a cabo y cuáles fueron los criterios establecidos?

Efectivamente cuando hicimos la convocatoria, recibimos de parte del magisterio esta cierta angustia o preocupación, porque de alguna manera se insinuaba que esto “ya estaba cocinado”. Incluso, te podría contar que en una reunión en el Diego Portales un profesor me preguntó directamente si era efectivo que para ganar una pasantía había que ser militante de un partido político. El rumor que corrió es que esto

estaba cuoteado políticamente. Yo mentiría si dijiera que no tuvimos las recomendaciones de mucha gente invitándonos a que por favor ayudáramos a tal o cual persona, pero aquí hubo una decisión del entonces Ministro de Educación, Sergio Molina, quien estableció que las recomendaciones, las cartas de amigos, los llamados telefónicos y todo ese tipo de cosas las íbamos a dejar archivadas para hacer un proceso de selección en que simplemente ganaran quienes tuvieran los mejores antecedentes dentro de los criterios que se habían señalado en el concurso. Esa fue la primera cosa clave. Ahora, en lo técnico, teníamos 14

conocer y aplicar

variables para la selección, cuatro de las cuales eran absolutamente cuantitativas, como por ejemplo la edad, que no fue un criterio excluyente pero sí importante.

Esas variables las cruzó el computador, nosotros le dimos la fórmula y él entregó un puntaje por postulante. Pero también habían variables que eran cualitativas y aquí hubo dos partes en el proceso. Una, la opinión de las autoridades regionales, en particular, la de los Seremis, quienes —y esto fue fundamental— no evaluaron a las personas sino a las pasantías que a su juicio eran más necesarias para su región. Otra, que se hizo en Santiago, consistió en una evalua-

ción centralizada de expertos quienes evaluaron cinco aspectos claves, por ejemplo, el valor del proyecto mismo. Es importante decir que la hoja donde se identificaba al postulante se retiró, y se cambió por un número, entonces, el experto nunca pudo conocer a quién estaba evaluando. Yo creo que esa fue la clave de la transparencia del proceso.

A la fecha, ya ha vuelto un porcentaje de los becarios, ¿la Coordinación Ejecutiva tiene organizada alguna reunión donde rescatar las experiencias vividas por los profesores?

Debo ser franco y decir que a la llegada misma no tenemos ningún contacto. Son gente que des-



**GONZALO UNDURRAGA
MACKENNA**

Coordinador Programa Becas
para Profesionales de la Educación
Mineduc

Sociólogo
Profesor Titular Escuela de Sociología,
Universidad Católica

Ex Subsecretario de Educación
Ex Decano Facultad de Educación Universidad
Católica

pués de estar un periodo fuera, lo único que quiere es estar en su casa, por lo que no tenemos organizados seminarios ni reuniones inmediatas. Pero en este sentido se van a hacer tres cosas. En primer lugar, se le pidió a cada profesor becado un informe escrito para evaluar la experiencia; ese cuestionario resume todas las opiniones, los aspectos positivos y negativos, tanto de lo estrictamente profesional y académico del perfeccionamiento como de la gestión administrativa: lugar, alojamiento, viajes, alimentación y todos los elementos que acompañan a un programa como éste. En segundo lugar, por cada pasantía había un

... un mundo por conocer y aplicar

funcionario del Ministerio que actuaba como coordinador de grupo y que cumplía muchos roles, entre ellos, el apoyo afectivo en una experiencia de profesores que incluso, en un porcentaje no despreciable, no conocía Santiago. Ellos, también emitirán un informe. Además, la organización con quien negociamos el Programa de becados hará lo propio. Esos tres elementos van a constituir una primera evaluación.

En relación al seguimiento, ¿se va a hacer?, ¿cuándo?

Sí, el próximo año vamos a hacer un programa de seguimiento.

¿En qué consiste?

Por una parte, en tratar de observar en terreno —es decir, en el aula— cómo esta experiencia modificó la práctica docente del pro-

fesor. Por otra, hay que considerar la extensión de la misma, porque a pesar de la cantidad enorme de becarios que salieron este año, el número de profesores beneficiados constituye una gota en el mar. Nos encontramos estudiando la mejor fórmula para hacer esta extensión, pero la idea es realizar seminarios regionales para que sean los mismos docentes quienes les cuenten a sus colegas la experiencia y puedan transmitirla lo más posible. Estamos convencidos que puede ser una muy bonita práctica, porque ellos van a asimilar, resumir y traducir a sus colegas — en un lenguaje que les es propio— toda la rica experiencia; además, el material auxiliar que ellos entreguen va a tener un valor incalculable para

los docentes. Es más, pensamos que para reforzar estos seminarios, en algunos casos, podríamos traer profesores que enseñaron la experiencia allá.

Quiénes postularon y no fueron seleccionados, ¿tienen derecho a hacer una segunda postulación?

Absolutamente, cada vez que se llame a concurso pueden postular.

Y quienes ya hayan sido seleccionados ¿pueden postular a otra pasantía?

Esa es una pregunta para la cual aún no hay una respuesta. Eso se va a discutir con el Consejo, pero lo más probable es que quienes ya fueron seleccionadas no tengan la misma posibilidad, al menos en este tipo de pasantías, porque se trata de darles chance a otros que tuvieron muy buenos antecedentes pero, des-

graciadamente, por la pequeñez del cupo se hizo imposible que fueran. Nosotros estamos muy tranquilos con nuestra elección, elegimos a los mejores dentro de los criterios que se establecieron, pero había mucha gente, gente que también cumplía con los requisitos, por ejemplo, en algunas pasantías hubo 700 postulantes para 20 vacantes; entonces, en ese contexto, al menos el 50% podría haber ido.

Usted habla de "este tipo de pasantías" ¿para 1997 tienen programada la misma modalidad o el Programa presentaría alguna modificación?

Se está pensando al menos en dos modalidades para el próximo año. La primera, consiste en repetir la misma experiencia 96, llamémos-

la pasantía, que es bastante conocida. La segunda, que nosotros la llamamos "diploma de especialización", tendría una duración un poco más larga. En ella probablemente exista la posibilidad de combinar un estudio de tres meses en una universidad chilena y otros tres meses en una extranjera. Además, podría existir una tercera modalidad, que es el posgrado, vale decir, magister y doctorado en universidades extranjeras. Todavía no sabemos si alcanzamos a inaugurarla para 1997 pero, de ser así podrían postular sin problemas los profesores que estuvieron en pasantías durante 1996. ■

MARCELA AGUIRRE

Asistencia técnica educativa *para liceos*

El proceso ya está en marcha. 325 son los liceos que podrán comenzar en forma paulatina a hacer uso del mecanismo y de los recursos para contratar asistencia técnica. Ya se le transfirieron los fondos a estas unidades educativas que se incorporaron al MECE-Media durante 1994 y 1995. Dos años es el plazo, es decir, de aquí a mediados de 1998 los liceos deberán ejecutar los recursos que se les asignaron.

“**Q**uisiéramos que las asistencias técnicas contratadas por los liceos sean el resultado de una reflexión y de una priorización de las necesidades pedagógicas que hay en el liceo —nos dice Carlos Concha, coordinador nacional de esta iniciativa—. No gustaría también, antes que el liceo seleccione a una institución, solicite y compare varias ofertas y elija aquella que mejor responda a sus necesidades”.

Para contratar este servicio el Ministerio de Educación, a través del MECE-Media, distribuyó a todos los establecimientos un Directorio de Asistencia Técnica, que —decíamos en el número anterior— parece una especie de «Páginas Amarillas» de la Educación. El Directorio fue conformado por las instituciones que comprometieron servicios de asistencia técnica. Su obligación, por tanto, es responder a las solicitudes que los liceos les hagan llegar. Para perfeccionar este mecanismo el Ministerio tiene considerado renovarlo a mediados de 1998. Para ello será de vital importancia la información que entreguen los establecimientos, en relación con la respuesta de las instituciones y la calidad de la asistencia técnica prestada.

Cada servicio contratado deberá ser evaluado por los beneficiarios y hay for-

mularios para presentar esa evaluación. En el caso de las solicitudes de asistencia técnica presentadas por los liceos que no tengan buenos resultados, ya sea porque envíen los términos de referencia y no reciban respuesta o porque la institución dice no poder asumir —a pesar de haber comprometido ese servicio en el Directorio—, se les pide especialmente a los liceos que lo informen por escrito al Departamento Provincial respectivo. Tanto las evaluaciones como estos antecedentes serán considerados para mantener o no la institución en el nuevo Directorio.

Para los liceos que se incorporaron al MECE-Media durante 1996, su acceso a este mecanismo de asistencia técnica será a finales del primer semestre de 1997. Sin embargo, para comenzar, a principios del próximo año escolar, directivos y docentes de estos 445 liceos recibirán una capacitación en el cómo asumir el proceso de contratación de asistencia técnica y en el uso del Directorio. «Esta modalidad de apoyo a los liceos —agrega Carlos Concha— es una oportunidad sin precedentes en nuestro sistema educativo; que se propone consolidar el proceso de renovación pedagógica y de autonomía que se ha estado construyendo en cada establecimiento como parte de la Reforma Educacional».

*Un servicio
al que se le debe
exigir calidad*

Otorgar una segunda oportunidad es el lema

“El objetivo es mejorar la calidad de vida de los que participan”

6

Varias son las acciones que el Programa de Mejoramiento de la Educación de Adultos tiene proyectadas para 1997. Cinco líneas de acción, además del Programa de Nivelación Básica para Trabajadores. Estas son: elaboración de proyectos de mejoramiento educativo, capacitación y perfeccionamiento docente, elaboración de recursos de aprendizaje, proyectos de alfabetización y desarrollo de una reforma curricular para esta modalidad. «Por sobre todo el objetivo es desarrollar acciones educativas —señala Mario Manríquez, coordinador nacional de este Programa— que contribuyan concretamente a elevar las condiciones de vida de los que participan, por ejemplo, recientemente suscribimos un convenio con el Ministerio de Salud, que permitirá que los funcionarios paramédicos puedan acceder a una mejor remuneración una vez que completen sus estudios».

Si se consideran las proyecciones 1997 y lo avanzado durante 1996, veinte son los proyectos de mejoramiento educativo que se apoyarán el próximo año en los establecimientos con dedicación exclusiva a la atención de adultos; durante 1996, quince son los proyectos en desarrollo. En el ámbito de la capacitación, 2.500 profesores es la meta; hasta octubre de este año, 1.260 son los docentes que han participado en las distintas jornadas de capacitación. Los recursos de aprendizaje que se distribuirán son 380 mil ejemplares de 14 guías de aprendizaje para educación básica y media, que se elaborarán a través de un concurso docente; y 62 bibliotecas y paquetes didácticos pa-

ra igual número de establecimientos. Durante 1996, 87 unidades educativas de adultos recibieron estos últimos recursos y 480 fueron las guías que se entregaron a todos los alumnos de este tipo de enseñanza, con la excepción de los del primer nivel, para los cuales se diseñó un texto específico. Las guías refuerzan y apoyan los objetivos transversales y, a través de temas específicos, las asignaturas instrumentales.

Respecto al analfabetismo, que se concentra en zonas rurales de difícil acceso y en sectores de la población muy específicos, el Programa incentiva la elaboración de proyectos locales con participación de la comunidad. La meta para 1997 son 3.000 personas mayores de 15 años. Hasta octubre de 1996 se han atendido 2.617 personas de las cuales se ha logrado alfabetizar a 1.939.

La 5ª línea de acción es la Reforma Curricular. 1997 será un año de diagnóstico, estudio y diseño de una propuesta preliminar. «Se ha proyectado una gran consulta a profesores, a alumnos y a comunidades específicas, —agrega Mario Manríquez—, para determinar cuáles son sus características, sus necesidades e intereses educativos; también queremos saber cuáles son los tiempos reales que disponen. Dentro de la reforma será importante a su vez, generar planes y programas de estudios, nuevas formas y procedimientos de evaluación y un marco jurídico que asegure el derecho a participar en programas educativos de calidad».

Tejiendo solidaridad y compromisos

La vinculación y el apoyo significan un enriquecimiento para todos los participantes

Como no va a ser lindo que las mamás dejen un rato las ollas y el planchado y entreguen lo que ellas saben. Nosotros descubrimos en el TILNA que todos podíamos aportar a la educación y que es importante que todos empujemos juntos.

Estas palabras de Luis Kremer, Presidente de la Junta de Vecinos de Curanilahue, que participa en el Taller de Integración Local a Nivel Nacional (TILNA) de esa ciudad, resumen en buena medida el sentido de las llamadas redes apoyo que se vienen impulsando especialmente desde los Proyectos de Mejoramiento Educativo y del Programa de las 900 Escuelas.

El testimonio fue entregado en un Encuentro organizado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la VIII Región, en el que además del TILNA de Curanilahue contaron su experiencia el Microcentro Las Camelias, de Bulnes; la Escuela F-590, de

Concepción; la Escuela Manuel Blanco Encalada, de Los Angeles; y la Escuela Diferencial de Cañete.

También entregaron su testimonio instituciones que han apoyado a los establecimientos educacionales de la región. En esta oportunidad lo hicieron la Universidad de Concepción, el Centro de Educación y Promoción de Acciones Solidarias (CEPAS) y Forestal Mininco. Tanto las escuelas, empresas, Ongs o universidades coincidieron en que la vinculación y el apoyo significan un enriquecimiento para todos los participantes.

Es el caso de la Universidad de Concepción y de la Escuela 460 de Talcahuano, esta Universidad incorporó 16 alumnos de diversas profesiones, como, educación parvularia, básica, diferencial y servicio social. Ellos, por una parte, cumplían con su práctica profesional y se beneficiaban al conocer la realidad en la que luego deberían desempeñarse y, por otra, aportaban nuevas

metodologías y prácticas a los docentes, quienes hacía tiempo habían terminado sus estudios y estaban preparados para trabajar con niños muy diferentes a los de hoy.

Para el sistema educativo, la creación de redes de apoyo implica un desafío. Consiste en poner en marcha un proceso de estructuración de relaciones entre personas y organizaciones que tienen interés o necesidad de realizar acciones conjuntas para lograr el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños y que, directa o indirectamente, reciben un beneficio.

El valor de la red está en la diversidad de quienes se enredan con este propósito común. Esta multiplicidad de aportes amplía el abanico de posibilidades y hace más pertinentes las acciones que se emprenden. Su masificación es un desafío que puede dar muy buenos resultados. Así se demostró en este Encuentro de Redes realizado en la VIII Región.

MANUAL DE GESTIÓN ESCOLAR

Un interesante aporte a la constitución de equipos de trabajo en las escuelas y a nivel comunal -en la perspectiva de generar y vitalizar los Planes Anuales de Desarrollo de Educación Municipal (PADEM) y enfrentar el desafío de la jornada escolar completa con proyectos educativos que efectivamente aporten al mejoramiento de la calidad de la educación- constituye el «Manual para equipos de gestión escolar», que publicó recientemente el Programa de las 900 Escuelas.

En las primeras evaluaciones del Programa apareció la necesidad de apoyar a los docentes y directivos en gestión escolar, lo que hizo que en 1993 se comenzara un trabajo conjunto con la Pontificia Universidad Católica y con el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), destinado a llevar adelante un proyecto que avanzara en esta materia, incorporando en la tarea a los municipios. Producto de tres años de trabajo, surgió este Manual que fue distribuido a las Secretarías Ministeriales y Departamentos Provinciales del país. A comienzos de 1997 se entregará a todos los establecimientos que participan del Programa de las 900 Escuelas.

BIBLIOTECAS DE AULA PARA 5º Y 6º

Un total de 13.240 Bibliotecas de aula para 5º y 6º año básico se distribuyeron en todas las escuelas municipales y particulares subvencionadas del país, lo que implicó una inversión de \$ 1.108.144.000.

La Biblioteca de aula es un conjunto de libros apropiados para los niños de un curso determinado -que están permanentemente a su alcance- y constituye un elemento importante en la estrategia general destinada a enriquecer los aprendizajes.

Las bibliotecas de 5º año están formadas por 59 títulos, en tanto las de 6º constan de 56. Los títulos, que fueron seleccionados por un grupo de expertos, incluyen literatura, ciencias y obras de consulta sobre diversas materias. Además, cada escuela recibió 18 diccionarios.

JORNADA COMPLETA

Una vez se apruebe el Proyecto de Ley sobre Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, los establecimientos educacionales que cumplan con los requisitos podrán incorporarse a este régimen de jornada escolar.

Hemos sido informados que más de 3.300 centros educacionales, que atienden cerca de 260 mil alumnos, retiraron los antecedentes para elaborar proyectos de jornada escolar completa. Los establecimientos educacionales pueden presentar sus proyectos en el Departamento Provincial correspondiente; allí un equipo los revisará y formulará sugerencias para que puedan mejorarlos. Esto facilita la incorporación de jornada escolar completa una vez que sea promulgada la ley.

GESTIÓN DIRECTIVA

Para el Programa MECE-Media es importante dar a conocer a los equipos de gestión directiva de los liceos integrados a este Programa el año 1996, que la 2ª Jornada de representantes de equipos directivos se realizará en abril de 1997.

El encuentro tendrá como uno de sus objetivos centrales que los equipos de los diferentes liceos puedan mostrar los estados de avance de su trabajo.

En el marco de esa Jornada se entregará la Segunda Carpeta de la Línea de Gestión Directiva, la que contiene módulos que enfrentan los temas de liderazgo y proyecto educativo institucional. También, serán capacitados en formulación de PME-Media y en asistencia técnica; líneas del Programa que se incorporarán a estos liceos a partir de 1997.

Para los liceos que ingresaron al Programa en 1994-95, la segunda carpeta les será entregada a comienzos de año por sus respectivos Departamentos Provinciales.

544 NUEVOS PME

544 Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) fueron seleccionados en el concurso de este año, de un total de 701 que se presentaron en los distintos Departamentos Provinciales del país. Los proyectos ganadores de 1996 fueron realizados en 493 escuelas básicas subvencionadas y en 51 microcentros rurales, e involucran a 9.576 profesores y a 214.366 alumnos. La ejecución de los proyectos implican aportes por \$ 1.459.173.147.

Los PME ponen en práctica la política de descentralización pedagógica impulsada por el Ministerio de Educación y ofrecen a cada escuela la posibilidad de que su equipo docente construya en forma colectiva una propuesta pedagógica pertinente a su realidad, a sus necesidades y características. El Programa ha previsto financiar un total de 5.000 PME en el período 1992-1997, cifra que favorecerá a cerca del 90% de las escuelas básicas subvencionadas del país. Contemplando esta meta y considerando los proyectos ganadores 1996, hasta la fecha se han seleccionado 3.655 PME.

LIBRO DE CLASES

El libro de clases para la Educación Básica rural, tiene modificaciones a partir de 1997.

Como es por varios conocido el MECE/BASICA/RURAL diseñó en 1994 un libro de clases de acuerdo a las características pedagógicas de las escuelas multigrado. Para perfeccionarlo se solicitó al profesorado que entregara sus observaciones y sugerencias a partir de su uso.

Llegaron cerca de 400 hojas de validación del libro. El procesamiento de esa información mostró que éste era de difícil manejo. A su vez, los microcentros Visión 2001 y Nuevo Parlamento, ambos de la Comuna de Perquenco, enviaron como propuesta un leccionario diseñado y elaborado por sus docentes. Considerando en gran medida esta valiosa propuesta de los profesores de Perquenco y de las 400 escuelas que enviaron las hojas de validación del libro de clases, se elaboró el diseño del leccionario que entrará en vigencia el año 1997.

Escuela San Isidro de Cuz Cuz

Mucho más que un PME

10

Ubicada a minutos de la ciudad de Illapel, esta escuela se hizo conocida por su estación meteorológica, producto de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) obtenido en el concurso de 1992.

Terminado el apoyo del MINE-DUC al proyecto, éste sigue adelante y además se le han sumado otras interesantes iniciativas.

Buenos días. Entregamos a continuación los datos atmosféricos registrados en nuestra estación meteorológica correspondientes al día de hoy, martes 12 de noviembre. Temperatura mínima, 10 grados 2 décimas; temperatura del momento, 15 grados 4 décimas; nivel de evaporación, 6 milímetros, 4 décimas; humedad relativa del aire, 87 por ciento; velocidad del viento del momento, 8.3 kilómetros por hora. Les informo Karin Orellana, alumna de 7º año básico. Muchas gracias.

Este informe del tiempo, emitido por radio Luis Alvarez Sierra, ya es parte de la rutina diaria para los alumnos de la escuela municipal San Isidro de Cuz Cuz. Atrás quedaron los nervios de las primeras llamadas telefónicas para comunicarse con la radio y salir al aire en directo, allá por 1993, cuando comenzó a desarrollarse el PME «Una estación meteo-

rológica al servicio de las matemáticas y cultivos no tradicionales».

Con una matrícula de apenas 100 alumnos y con una planta de siete docentes -incluyendo a su Directora, Niselba Vega-, la escuela se ha hecho conocida tanto en la provincia de Choapa como en el resto del país y también en el extranjero. En los últimos años no ha faltado en la Expo Illapel, donde se dan cita empresas y organismos regionales para mostrar sus actividades y productos. Los programas de televisión Contacto y Teleduc han dado cuenta de la experiencia a todo el país. Y, recientemente, en un Encuentro internacional realizado en Santiago en el marco del Convenio Andrés Bello, la escuela dio a conocer su trabajo, concitando el interés de los participantes.

SIN TANTA TIZA Y PIZARRON

Esta nueva historia de la escuela de Cuz Cuz se inició en 1992. Cuenta su Directora:

Cuando se abrieron las primeras postulaciones al PME, la escuela decidió elaborar un proyecto para mejorar los aprendizajes de los niños. Se hicieron diagnósticos a nivel de la comunidad, de los alumnos y ex alumnos. Aparecieron dos grandes áreas de problemas: en Castellano y Matemática. También se vio por qué a los niños no les iba muy bien en el Politécnico, que es una opción de continuidad para nuestros estudiantes. Finalmente se resolvió centrarnos en matemática y, específicamente, en uno de los grandes problemas que aparecía en los diagnósticos y en los resultados SIMCE: los decimales. En conjunto buscamos la manera de mejorar este aspecto en forma práctica, viva, en que los niños fueran protagonistas, sin tanta tiza y pizarrón. Así surgió la idea de hacer una estación meteo-



rológica, porque todos sus instrumentos entregan datos con decimales.

Una vez aprobado el proyecto, la escuela se puso en campaña para lograr los apoyos necesarios. Lo primero fue conseguir más instrumentos, ya que por su precio, el proyecto permitía adquirir sólo algunos. Los aportes vinieron de la Dirección de Meteorología y de la Dirección de Aguas. La comunidad colaboró con materiales para la elaboración de fichas de registro. El municipio también se hizo presente. Un apoyo significativo fue el de la Dirección Meteorológica de la Fuerza Aérea, que aportó un experto que capacitó a los docentes, a algunos apoderados y alumnos en el uso de los instrumentos. Luego la radio local se sumó a la red.

A un año del término del apoyo del MINEDUC al proyecto, éste sigue más vivo que al comienzo; incluso se ha ido extendiendo. Del Paquete de Apoyo Didáctico (PAD) que incluye el PME nació una sala de televisión y video. Los apoderados hicieron las repisas y muebles, en tanto la municipalidad aportó el cubrepiso, que sumado a numerosos cojines, permite que los niños realicen el trabajo cómodamente sentados en el suelo. También surgieron los cultivos en terrazas, el Proyecto Platos Verdes, la sala de costura y multitaller. La confianza de la empresa de agua potable local en los datos sobre evapora-

ción entregados por la escuela, que han servido para pronosticar el comportamiento de las lagunas en que acumulan agua, se tradujo recientemente en la donación al establecimiento educacional de dos computadores, que permitirán un mejor registro y uso de la información meteorológica acumulada estos años.

Dice la profesora María Isabel Salinas:

Nuestro proyecto es bien específico, los decimales. Pero el proyecto nos sirvió de inyección para el cambio. Nos ha ayudado a ir permanentemente buscando nuevas cosas. Algo bien importante es que a los alumnos les ha subido la autoestima y a nosotros también. El hecho que digan, "¡ah!, este niño viene de Cuz Cuz, entonces debe ser bueno", o el comentario de colegas de media, "tus niños vienen bien", son estímulos importantes. Yo le tengo miedo a la palabra éxito, pero el hecho que nos esté yendo bien, que veamos que no hay niños frustrados, es para no-

COMO FUNCIONA LA ESTACION

La estación está conformada por un ciclómetro, que registra la humedad relativa del aire; termómetros para tomar la temperatura mínima, máxima y del momento; un evaporímetro, que mide el nivel de evaporación del agua; un anemómetro, que señala la dirección y velocidad del viento; un pluviómetro, que registra las precipitaciones, y un barógrafo, que indica la presión atmosférica.

La información de los diversos instrumentos es registrada a las 8 de la mañana y a las 2 y 6 de la tarde todos los días del año y anotada en cuadernos y fichas especiales. Los encargados de recabar los datos son los alumnos de 5º a 8º. Cada semana la responsabilidad recae en un curso, que se organiza internamente para cumplir con la tarea de lunes a domingo. Durante las vacaciones los apoderados se hacen cargo de llevar el registro.

A los niños de 1º y 2º se les lleva a conocer los instrumentos, se les explica para qué sirven, los dibujan y poco a poco se van familiarizando con ellos. Los de 3º y 4º ya tienen un contacto más directo y colaboran en algunas tareas, pero aún no asumen la responsabilidad total en el trabajo.

PLATOS VERDES

El Taller Platos Verdes también es una iniciativa orientada a mejorar los aprendizajes. Funciona una vez a la semana y en él participan los niños de 4º a 8º en forma rotativa, ya que la sala tiene capacidad para 12 alumnos.

La Directora Niselba Vega explica en qué consiste el taller:

Los niños ni se dan cuenta que mientras cocinan, las profesoras les están enseñando los contenidos calóricos y proteicos de las hortalizas que están preparando, o lo que significa una fibra, cómo actúa en su organismo. Indirectamente están haciendo ciencias naturales, técnico manual (los niños confeccionaron sus delantales, sus gorritos), matemática, castellano. Cuando la receta dice por ejemplo dos tazas de harina, ven en la balanza a cuantos gramos corresponde. El taller significa enseñar diversas asignaturas, pero a través de cosas concretas, que incluso terminan comiéndose. Vienen felices a preparar distintas comidas. Después nos invitan a las profesoras y los jueves nos damos un pequeño festín. Para el funcionamiento del taller se cuenta con el apoyo de la Junta de Auxilio Escolar y Becas, que regaló algunos insumos como harina y aceite para el año, y del municipio.

sotros un objetivo logrado y la autoestima nuestra también sube. Y cuando la autoestima va subiendo vamos creando, tenemos que seguir avanzando.

DESORDEN ORDENADO

El PME generó cambios importantes. Hoy se trabaja en grupos, con fichas que permiten que los niños lo hagan de manera bastante autónoma. Las salas no corresponden a los cursos sino a las asignaturas. Pero el cambio no fue tan fácil. Demandó esfuerzo grupal, disposición para salir adelante de parte de los profesores. Señala la profesora Gladys Guzmán:

Cuando se inició el proyecto yo tenía un 1º básico. Después de muchos años trabajando de una determinada manera, me daba temor el cambio. Me llegué a enfermar. Me costó cambiar la ma-

nera de trabajar, no tener a los niños sentados en filas, no usar tanto el pizarrón y formar grupos con los niños. Los alumnos lo recibieron bien, rápidamente asumieron el cambio. Una profesora, que vino a hacer un reemplazo, nos dijo que no le gustaba: había mucha bulla, no podía dominar a los niños. Le pedimos un nuevo intento y le explicamos que se producía era un desorden ordenado, un ruido que era bueno, pues los niños que estaban dando su opinión. Después se acostumbró y cuando se fue nos dijo que se iba enriquecida.

A juicio del equipo docente, todos estos cambios han traído claros beneficios para los estudiantes. Por una parte, la gran mayoría que postula al Liceo Politécnico es aceptada y le va bien desde el primer año. La estrategia del PME ha hecho que el aprendizaje sea concreto, entretenido, además de producir otros positivos efectos.

Sostiene la Directora Niselba Vega:

Hemos logrado autonomía en los alumnos. Toman los datos de los instrumentos, preparan su informe, llaman a la radio y lo dan al aire. Los más chicos son tutorados por los mayores. Los dejamos desarrollar el trabajo libremente, pese a que tienen que manipular instrumentos que valen \$200.000 o más. Tenemos la confianza en que los van a usar de manera responsable, y si alguna vez ocurre algo será un accidente.

El proyecto de estación meteorológica partió con dudas, con ilusiones. Hoy es una realidad, trasciende la escuela y no se puede detener por la valiosa información reunida y porque ya no le pertenece sólo a la unidad educativa. Pero por sobre todo fue una estrategia adecuada que cambió positivamente a todos quienes de una u otra manera han tenido que ver con él. Creció y se transformó en mucho más que un PME.

WALTER PARRAGUEZ

Estrechando brechas

13

Artículo de opinión

En el momento actual, fines del siglo XX nos encontramos con un mundo caracterizado por un progreso científico y tecnológico que a veces nos confunde. Si bien es cierto que todo este adelanto ha traído, indudablemente, beneficios sociales, no es menos cierto que también ha generado nuevos problemas en la sociedad.

Uno de los mayores desequilibrios lo constituye la distribución social del conocimiento que, como se expresa en la propuesta curricular del MECE/ BASICA/ RURAL, a pesar de la enorme complejidad que ha ido asumiendo nuestra sociedad, la información cultural disponible para amplios sectores de nuestra población es escasa, agravando las desigualdades. Mientras ciertos sectores de la sociedad incrementan crecientemente su información cultural, teniendo acceso a nuevas tecnologías y al control de la información, los habitantes de las zonas rurales, que dependen básicamente de sus saberes tradicionales para afrontar sus problemas de subsistencia, experimentan un distanciamiento progresivo.

Sin embargo, esta brecha no es un escollo insalvable.

La escuela rural multigrado, a pesar de estar en una situación crítica por el aislamiento en que funciona, por sus instalaciones inadecuadas, por las difíciles condiciones en que trabajan los maestros y maestras, ha dado muestras de la potencia pedagógica que tiene.

Mucho se ha hablado de bajos rendimientos escolares obtenidos por los alumnos de estas escuelas. No obstante, en muchas de ellas, hoy en día, se puede observar la gran capacidad de aprendizaje y

las múltiples competencias que muestran sus estudiantes, quienes junto a sus profesores y profesoras han participado en el diseño, en la planificación de actividades, de proyectos y han experimentado los beneficios de trabajar colaborativamente entre iguales. Se trata de alumnas y alumnos que verdaderamente ejercen el derecho a opinar, que asumen la palabra: para expresar sus necesidades, sus acuerdos y sus discrepancias.

Logar que en todas las escuelas rurales multigrado los niños y niñas puedan conocer mejor las posibilidades de ellos y de su entorno, es una tarea de todos y es un compromiso social importante. El Mine-duc, ha hecho un esfuerzo importante entregando diversos materiales de aprendizaje y apoyos. Los profesores y profesoras han emprendido un trabajo complejo asumiendo cada vez más autonomía y compromisos.

Para ello es fundamental que nos comprometamos, una vez más, a descubrir cotidianamente a los niños, a fomentar su expresión. Diseñemos entonces, junto a ellos, los trabajos y las actividades que se convertirán en verdaderos desafíos intelectuales y sociales para ellos y su comunidad. No olvidemos que tienen derecho a equivocarse, sólo por la convicción de que los errores son parte del desarrollo cognoscitivo, si se dan las oportunidades para tomar conciencia de ellos. Los niños crecen a gusto y desarrollan sus potencialidades cuando se les respeta y se estimulan todas sus formas de expresarse en un clima de libertad.

CARMEN VARGAS

PROGRAMA DE EDUCACIÓN RURAL

Reestructurando el espacio

Alejandra Medina

Propiciar relaciones de aprendizaje colaborativas e incorporar el entorno de los alumnos y de la escuela son algunas de las condiciones para mejorar la calidad de la educación.

Conseguir que los niños y jóvenes aprendan es el anhelo que acompaña desde antaño el espíritu docente. Que logren amar el conocimiento es sinónimo de «llegar a cumbre». Muchos son los factores que intervienen en esta gran meta que hoy se la define como «aprender a aprender» y, que a pesar de los avances, las estadísticas chilenas la siguen registrando tan lejos como el K-2.

Encontrándonos a pasos de la promulgación del proyecto de ley que amplía los tiempos pedagógicos y con varias escuelas y liceos repensando su proyecto educativo en función de este cambio, se vuelve imprescindible extender y profundizar el debate sobre cómo lograr mejores aprendizajes. Es evidente que no queremos que la frase lema de los detractores del régimen de jornada escolar completa, «más de lo mismo», adquiera el sitio del «no estoy ni ahí» de los jóvenes.

Conversamos con Alejandra Medina, profesional especialista en lenguaje del Programa de las 900 Escuelas, quien por años viene trabajando e investigando en las condiciones que favorecen los buenos aprendizajes.

Como primer elemento y considerando una perspectiva ecológica, nos dice esta profesional, el desarrollo y la expresión de las potencialidades del individuo se ven altamente influenciadas por su interacción con el entorno. Esta interacción sujeto-entorno, incluye la relación del alumno con sus pares, con los adultos y también con los espacios, con sus características específicas y con los objetos con

educativo y la vida escolar

los cuales puede actuar. Esto quiere decir, por ejemplo, que en una sala de clases se produce una influencia mútua entre los modos como se organizan las relaciones de aprendizaje y la forma como se estructuran los espacios.

El Programa de las 900 Escuelas concibe la escuela como una comunidad de aprendizajes situada, en donde los mismos están fuertemente determinados por el entorno físico, social y cultural. «Es la actividad del niño frente a ese entorno, agrega esta profesional, la que le permite abordar la realidad y transformarla. Según el psicólogo Jerome Bruner, la estructura y sintaxis del lenguaje son prolongaciones de la estructura de la acción».

Si se considera la acción-interacción base fundamental del lenguaje y por ende de los aprendizajes, se vuelve necesario concentrar la mirada en los elementos que facilitan o restringen las interacciones de los alumnos. La revisión de las investigaciones y los resultados de las prácticas pedagógicas —expresa Alejandra Medina— sugieren que hay algunas condiciones elementales para facilitar la construcción de los aprendizajes entre las cuales se puede mencionar: las relaciones de aprendizaje colaborativas; el ambiente de calidez y aceptación; la incorporación del entorno de los alumnos y de la escuela como base de los aprendizajes; la organización física; y los recursos materiales pertinentes.

Proponer relaciones de aprendizaje colaborativas al interior de la sala de clases y de la escuela significa necesariamente cuestionar el modelo frontal de enseñan-

za, ejercido durante años en la escuela, en donde el profesor actúa como un «adulto conocedor», que decide las tareas a realizar y transmite de manera expositiva los contenidos hacia «el alumno que no sabe». «Este modo de relacionarse —agrega la especialista— redundante en que el alumno centra principalmente su esfuerzo en lo que espera el profesor de él y no en sus propios descubrimientos. Está, por tanto, más interesado en responder las preguntas del docente de una manera mecánica, tratando de interpretar, en las expresiones gestuales y verbales, la respuesta que el profesor quiere oír».

Compartir que esta concepción frontal de enseñanza es negativa para el desarrollo de los aprendizajes, significa asumir simultáneamente las otras dos condiciones que la profesional del Programa de las 900 Escuelas plantea, cuales son el incorporar el entorno de los alumnos y de la escuela como base de los aprendizajes y lograr un ambiente de calidez y aceptación. «Los niños —nos dice— aprenden eficazmente a leer y a escribir si son admitidos en «comunidad de usuarios del lenguaje», si se sienten parte de lo que Frank Smith llama «club de los alfabetizados», en donde se les escucha y se les considera valiosos y se los invita a participar activamente en las actividades y proyectos colectivos, aportando sus propias identidades y saberes».

Por otra parte, para lograr ambientes de calidez es necesario propiciar una alta estima en los alumnos y, en primer lugar, trabajar la propia estima de los profesores. La autoestima implica desarrollar un adecuado proceso de identidad, de cono-

...reestructurando el espacio educativo y la vida escolar

cimiento y valoración de sí mismo; significa adquirir o consolidar el sentido de pertenencia, de dominio de habilidades de comunicación social y familiar; y sentir que se es útil y valioso para los otros. También comprende fomentar la capacidad de plantearse metas teniendo conciencia de las propias habilidades para lograrlas, conjuntamente con el esfuerzo para obtenerlas. En este sentido algunos estudios señalan que los alumnos, cuando llegan a la escuela por primera vez, tienen expectativas muy positivas de los profesores y de lo que podrán aprender. Sin embargo, el tipo de relaciones existentes, provoca un deterioro de la autoestima de los niños, al no sentirse valorizados por sus profesores.

Una buena imagen formulada por Alejandra Medina para invitar a establecer relaciones de trabajo colaborativas es la del «niño como aprendiz», al cual el profesor va guiando y va enfrentando a un conjunto de variadas situaciones, con el fin de que las analice tome decisiones y actúe frente a ellas, en conjunto con sus pares. «Una mediación eficiente por parte del profesor, agrega la profesional, es estructurar situaciones que permitan que el alumno observe, actúe, analice, formule hipótesis, investigue y teorice colectivamente y vaya construyendo así, socialmente, niveles de conocimiento progresivamente más avanzados».

Para que esta modificación del sistema de relaciones pueda darse y a su vez potenciarse, es necesario que la organización física de las aulas y escuelas apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje. «Los equipos docentes frecuentemente no disponen de una sala donde reunirse a intercambiar experiencias —agrega la profesional—, donde estudiar o planificar su trabajo. Los patios de las escuelas se observan como espacios baldíos, sin lugares

tranquilos para los que necesitan relajarse o conversar; canchas para los deportistas; espacios de juego para los que quieren divertirse. Frecuentemente las salas de clases no admiten disponer las mesas agrupadas o tener los materiales y productos del trabajo de los niños al alcance de su mano».

En las aulas, la disposición de las mesas y sillas, todas ordenadas y en filas frente al profesor, es una señal de la rigidez que sigue imperando en la organización escolar. La opción no es el caos, agrega Alejandra Medina, «muchas de nuestras escuelas ya han estructurado el espacio escolar en función de facilitar la comunicación educativa. Escuelas, por ejemplo, que trabajan las aulas por materia, con todo acondicionado para ello; otras, en donde las mesas de las aulas están agrupadas para permitir que los alumnos interactúen, entablen amistad, resuelvan situaciones problemáticas y construyan colectivamente conocimiento».

Llevar adelante la jornada completa —concluye esta profesora experta en educación y a modo de síntesis— implica no sólo un profundo cambio en los tiempos escolares sino también transformaciones en la estructura y organización de la sala de clase y de la escuela. «Estas deberían llegar a ser espacios educativos donde ocurran múltiples y variadas interacciones, que generen en todos sus actores, aprendizajes de calidad; espacios donde se utilicen modelos didácticos participativos que consideren la cultura, los saberes y los intereses de los alumnos; lugares donde se promueva la elaboración de proyectos significativos que modifiquen las relaciones de aprendizaje y los roles de profesores y alumnos».

MARYSOL SANTELICES

Esta sección «Cartas» está deseosa de recibir sus opiniones, experiencias, críticas, discursos emotivos, metodologías innovadoras, sugerencias temáticas, etc. Si lo que nos envían amerita un artículo de opinión, un reportaje, una temática a tratar, estaremos muy dispuestos a incluirlo en nuestras otras secciones. Queremos un informativo abierto, dialogante, que refleje las preocupaciones, propuestas y sentires de los profesores y profesoras de este largo Chile. Los animamos entonces a escribirnos, cartas breves, fundamentalmente por razones de espacio. De lo contrario sólo se publicará un extracto de las mismas.

ENVIÉNNOS SUS CARTAS A:
Graciela Ortega
Directora
Informativo de la Reforma
Alameda 1371,
Of. 614
Santiago.

Señora
Graciela Ortega
Informativo de La
Reforma

Cuando a fines del año recién pasado nos propusimos, como Liceo Técnico «Chillán» de la modalidad Técnico Profesional, de la Rama Técnica, administrado por Corpride, postular al Programa Mece Media, nos hacíamos miles de preguntas y conjeturas.

¿Quedaremos seleccionados?, No, bueno, no importa lo intentaremos el 96. Sí, ¡Qué gran desafío!

Y fue SI.

Otra vez miles de preguntas, temores, incertidumbres, pero estábamos dispuestos a correr el riesgo. Hoy aquí estamos cosechando rosas, pues no le tememos a las espinas. Estamos creciendo juntos,

aprendiendo juntos, trabajando juntos.

¡Cuesta!, por supuesto que cuesta, «un camino ancho y florido casi nunca conduce a un buen lugar». Seguramente hemos cometido errores, pero, hemos aprendido que también tenemos derecho a equivocarnos.

Sra. Graciela, quiero compartir con ustedes nuestro entusiasmo, me encanta escuchar profesores, a los paradocentes, a los administrativos, a los auxiliares, a mis niñitas, a los papás diciendo «voy al C.R.A.».

Que todos sepan lo que significa el A.C.L.E., los G.P.T., los E.G. y las actividades y tareas que se están desarrollando al interior de cada uno de estos grupos. ¿Y cómo se sabe? Bien le cuento.

En nuestro hermoso hall, tenemos un informativo llamado «Infor-MECE», en donde se da a conocer todo lo referente a este programa. Está a cargo de tres integrantes del E.G.: Coordinadora del ACLE, Coordinadora del C.R.A. y Jefe U.T.P.

En el primer Infor-MECE se invitó al alumnado a conocer en detalle lo que significaban estas diferentes siglas y las funciones de quienes participaban.

Se hizo con preguntas como éstas
¿Sabes qué talleres componen los A.C.L.E.?, ¿Sabes qué significa G.P.T.?, ¿Sabes qué es E.G.?, ¿Sabes quiénes lo componen?, ¿Sabes cuáles son sus funciones?

Averígualo con tu profesor.

Le adjunto una

fotocopia del Infor-MECE; que hoy está en el fichero. Como ve estamos muy entusiasmados, también comprometidos con todo este cambio.

Ah, también agradecida del Deprov. de Ñuble, por su apoyo valioso y siempre oportuno.

Gracias por el espacio que seguramente ocuparemos en su revista. Esperamos su visita.

LUZ SEPULVEDA
ZURITA
Profesora de Estado
Directora

Respuesta:

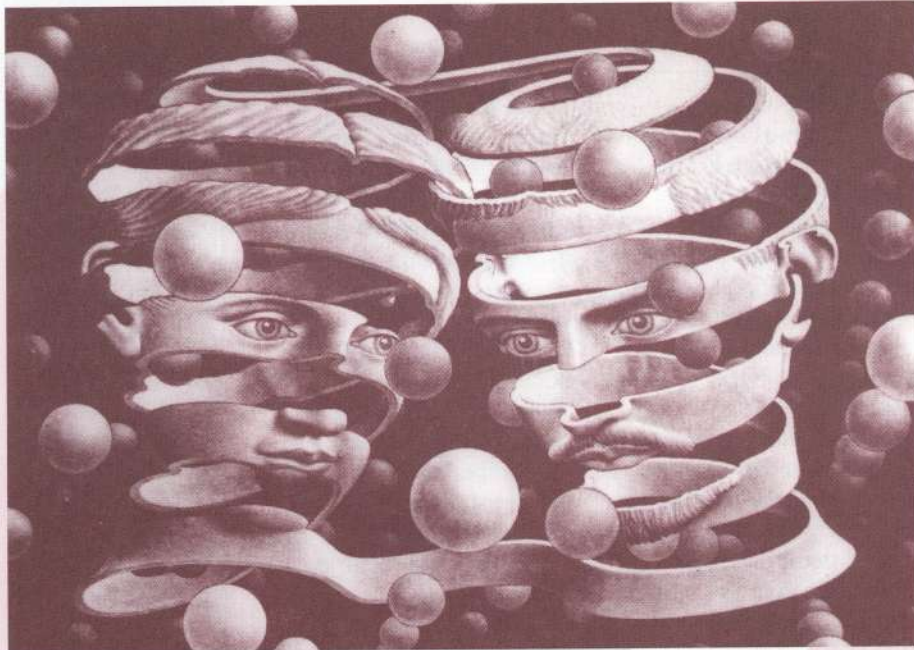
Sra Directora

Quiero expresarle que nos es muy grato recibir esta carta, por ser la primera que se nos envía como Informativo y

por el entusiasmo, la fortaleza, el amor que trasunta este, su relato. Nos alegra saber que vencieron el temor y las dudas, que el esfuerzo persiste y siguen buscando formas de compartir con los jóvenes los cambios. Les dedicamos toda esta página de cartas, como un modo de premiar este primer impulso.

ARACELI DE TEZANOS*

Tiempo escolar, *tiempo de cambios*



M. C. ESCHER

El tiempo rige nuestras vidas sin que nos demos mucha cuenta de ello. Sin embargo, es sólo en momentos críticos o problemáticos cuando hacemos conciencia de su real existencia; como al mirar el reloj y sus manecillas nos dicen que de golpe se terminó la jornada y cuántas cosas de las que habíamos pensado hacer con nuestros alumnos quedan allí postergadas para otro día, para cuando tengamos un poco más de tiempo.

El tiempo en la escuela o el liceo se hace presente en la hora de entrada y

salida, en los minutos del recreo, en los meses de vacaciones y sin dudas, de una forma más explícita y evidente en el horario de clase, pauteado por timbrazos o campanas.

En general, nos acercamos al tiempo desde la idea de duración, pensando en si tendremos horas de cuarenta y cinco minutos o bloques de noventa, dejando en algún rincón de nosotros la pregunta sobre *el sentido y el significado del tiempo escolar*.

Este tiempo tiene condiciones y determinantes particulares.

La primera de ellas está dada por transcurrir en el espacio físico y relacional de la escuela y/o el liceo. La segunda se acota en la intencionalidad que la sociedad asigna a la institución educativa. En tanto ésta surge de la necesidad de generar espacios que permitan la apropiación por parte de las generaciones más jóvenes de los saberes, conocimientos y prácticas sociales construidos y acumulados históricamente. Estos elementos se articulan para dar sentido a la formación de las nuevas generaciones en la escuela y el liceo. Por lo tanto, podemos significar *al tiempo escolar, que comparten profesores y alumnos en la institución educativa, como tiempo de formación*.

La idea de formación apela fuertemente a poner en acción aquellos principios sustantivos de la tradición pedagógica que interpelan a la labor de la escuela y del liceo en relación con un enseñar y un aprender que trasciende los contenidos de las asignaturas y los muros de la sala de clase. La idea de formación trae de la mano un enseñar y un aprender que convocan tanto al mundo del

conocimiento disciplinario-académico, como aquel que nos habla de las relaciones con los otros. Relaciones éstas fundadas en la escucha y el respeto mutuo, en el reconocimiento de la diferencia que sostiene la convivencia afectiva, abriendo el camino hacia la discusión racional de las distintas miradas sobre el mundo de las personas y las cosas.

Lo dicho hasta aquí enmarca y determina la particularidad del tiempo escolar.

Y es en este tiempo escolar donde pone su énfasis la Reforma Educativa propuesta en la Agenda del 21 de Mayo.

Un tiempo escolar que va más allá de la extensión de la jornada de la escuela y el liceo y que reclama del compromiso de la totalidad de los actores involucrados en el proceso formativo de niños y jóvenes. Un compromiso que tiene como punto de partida la apertura de una conversación sobre el contenido real del tiempo escolar donde, sin duda, están presentes las asignaturas, pero también, y **fundamentalmente**, un enseñar y un aprender a convivir con los otros y las otras. El lugar donde se pone el énfasis entre asignaturas y socialización implica por una parte, el reconocimiento de la condición de delicado equilibrio que manifiesta este vínculo y por otra la

necesidad de reflexionar sobre su adecuación a los intereses y necesidades de los alumnos y la comunidad educativa.

Esta conversación se continúa con un re-pensar en una redistribución del tiempo para concretar todo aquello que hablamos y reflexionamos sobre cómo hacer de la escuela y el liceo ese lugar amable donde aprender es conocer, y crear y enseñar es abrir camino al asombro y a la rigurosidad de la argumentación de ideas. Esto implica hacer de cada espacio de la institución educativa el lugar donde se instala el tiempo escolar que es siempre tiempo de enseñar y aprender.

El tiempo escolar entendido como tiempo de formación es el gran reto que la Reforma Educativa hace a la comunidad docente. Puesto que no se trata de agregar unas horas aquí o allá a determinadas asignaturas sino más bien responder a interrogantes enraizados en lo más profundo del sentido del quehacer pedagógico y que interpelan a ese saber acumulado, construido desde una experiencia reflexionada día a día que marca nuestra capacidad para enfrentar este reto como una oportunidad para el cambio.

Sin embargo, surge una inquietud respecto a qué vamos a cambiar? La respuesta es clara: **sólo serán transformados aquellos aspectos que los**

profesores consideremos claves a la luz de nuestro saber y el conocimiento que hemos acumulado acerca de nuestros alumnos y sus necesidades.

Ahora tendremos tiempo para ocuparnos de aquellos jóvenes y niños a los cuáles les da un poco más de trabajo aprender, para dedicarle a las reuniones de padres y a sus visitas una mayor atención, abrir esos espacios que tanto necesitan los alumnos donde es posible desarrollar su espíritu de colaboración, el intercambio de ideas, la consolidación del trabajo en equipo; es decir, poder ejercer su autonomía responsablemente.

Este nuevo tiempo escolar nos da la oportunidad para pensar una y otra vez, a partir de nuestras experiencias, en cómo hacemos para que todos nuestros alumnos, más allá de sus problemas familiares y económicos, aprendan. Podremos, entonces, construir comunidades educativas distintas a las que hoy tenemos. Por ello, quizás haya llegado el tiempo de hacer realidad el viejo sueño de Comenio cuando nos dijo que la «escuela debe enseñar todo a todos».

Santiago, primavera de 1996

ARACELI DE TEZANOS
PROFESIONAL PROGRAMA
MECE-MEDIA

DIRECTORA
GRACIELA ORTEGA

EDITORA GENERAL
MARYSOL SANTELICES

REDACTORES/AS
WALTER PARRAGUEZ
MARCELA AGUIRRE

COLABORAN
ANA MARÍA MOLINA

FOTOGRAFÍA
ARNALDO GUEVARA
HOPPE-FOTOGRAFÍA

**DISEÑO
Y DIAGRAMACIÓN**
MARIO CASASSUS

**MINISTERIO
DE EDUCACION**

ALAMEDA 1371
OF. 614
SANTIAGO

éste no es un proceso continuo sino que está constantemente interrumpido por los conflictos que oponen el niño a su entorno. En ese sentido los estadios de desarrollo que él distinguió son más realistas y menos tendenciosos que los que establecieron Freud, Erikson o Maslow.

A partir de su visión de las transformaciones permanentes que constituyen el fundamento de los primeros años de infancia, Piaget pudo ampliar el campo de sus investigaciones y abrir horizontes inexplorados al pensamiento occidental al identificar los rasgos esenciales de la vida. Los procesos y las estructuras presentes en el niño se convierten en indicios reveladores de la naturaleza profunda de toda vida humana o animal.

Lejos de considerar la infancia como un tema de estudio indigno de una investigación filosófica seria, Piaget -que fue toda su vida un ávido lector de obras filosóficas- afirma, por el contrario, que sólo el estudio a fondo de la infancia nos permitirá liberarnos de los prejuicios y los hábitos a fin de ver la vida tal como es en realidad.

DE NEUCHATEL AL MUNDO ENTERO

Piaget se interesó desde niño por las ciencias naturales y muy pronto demostró sus aptitudes publicando a los diez años de edad, en un periódico de Neuchâtel, un artículo sobre un gorrión albino. En 1916 había escrito ya unos veinte artículos, suficientemente meritorios para que el Museo de Historia Natural de Ginebra le ofreciera un puesto de conservador. En un relato autobiográfico cuenta Piaget que se vio obligado a rechazar este honroso ofrecimiento, pues le faltaban aún dos años para terminar sus estudios secundarios.

Con poco más de veinte años comienza a interesarse por la psicología y colabora con Théodore Simon creador, con Alfred Binet, de la primera escala métrica del desarrollo intelectual. En esos años comienza a trabajar en el hospital psiquiátrico dirigido por Eugen Bleuler, en Zurich, donde desarrolla el método experimental que años más tarde aplicará a sus propias investigaciones.

Se recibe de doctor en Zoología en 1918, y desempeña numerosas y destacadas funciones en Suiza y en Francia, evitando siempre los peligros de la rutina y de la excesiva especialización. Comprende desde comienzos de los años veinte que sólo una colaboración y un diálogo internacionales le permitirán alcanzar los objetivos intelectuales que se ha fijado. Vinculado buena parte de su vida al Instituto Jean-Jacques Rousseau (actual Instituto de Ciencias



Pintura: Elsa Oört

PIAGET DEMOSTRO QUE
CASI NADA EN LA
ACTIVIDAD PSIQUICA DEL
NIÑO ES ESTATICO O
DEFINITIVO, Y QUE
INCLUSO NOCIONES TAN
FUNDAMENTALES COMO
EL TIEMPO, EL ESPACIO,
LA RELACION,
LA CAUSALIDAD, SON EL
RESULTADO DE LA
EXPERIENCIA ADQUIRIDA
POR EL NIÑO EN SUS
PRIMEROS AÑOS
DE VIDA.

de la Educación) en Ginebra, obtiene en 1958 que la Fundación Rockefeller contribuya al financiamiento de su Centro Internacional de Epistemología Genética en la Universidad de Ginebra. Fue también director de la Oficina Internacional de Educación (OIE), director interino del sector Educación de la Unesco, y más tarde miembro del Consejo Ejecutivo de esta Organización.

El pensamiento de Jean Piaget puede calificarse de pionero, por múltiples motivos. Dejando de lado los prejuicios, las ideas preconcebidas y los comportamientos rutinarios, se sumergió en las fuentes mismas de la vida cognitiva. Su labor intelectual permitió liberar las energías que requieren el desarrollo y la regeneración del individuo y de la sociedad. La obra de Piaget, que abarca un vasto campo de conocimientos, sin perder de vista las cuestiones esenciales de la vida, es, sin duda alguna, uno de los tesoros más valiosos del siglo XX.

.....
(*) El presente artículo fue publicado por El Correo de la Unesco, en su edición de noviembre de 1996.



Fotografía: Claudia Román



ORIGINAL RED EDUCATIVA

Grupos de estudiantes europeos de educación secundaria con estudios básicos en técnicas periodísticas, han recorrido varios países para explicar la importancia del medio ambiente. La idea partió de la Fundación para la Educación Ambiental (FEEE) en el año 1994, organizadora de esta interesante red.

Hasta el momento, los jóvenes seleccionados han efectuado una serie de investigaciones sobre la energía solar, la hidroeléctrica, los intercambios entre el océano, la atmósfera y el medio ambiente polar. Ya viajaron con personeros de la Fundación, a Viet Nam, Quebec, Francia y la isla de Spitzberg. Desde aquellos lugares han enviado por Internet reportajes a los centros de enseñanza conectados a la Fundación, a sus familias y compañeros de curso.

De esos textos, la FEEE ha publicado un boletín llamado Magazine, en francés e inglés. Este boletín, que contiene una gran cantidad de información sobre medio ambiente puede solicitarse a las secretarías nacionales de la Fundación.

FEEE, BP 49, 38 250 Villard-de-Lans. Tel. (33/0) 1 76 94 90 29. Fax (33/0) 1 76 94 90 31. Correo electrónico: saugier @ grenet.fr

EXPERIENCIAS DE LA EDUCACION BASICA EN REUNION DE JORDANIA

Variadas experiencias pedagógicas a nivel internacional en educación básica fueron recopiladas en la llamada "Reunión de Medios del Decenio", realizada en Amman, Jordania.

Algunos resultados revelaron que la equidad educativa entre niños y niñas es todavía distante, y a pesar del aumento de matrícula femenina en los últimos seis años, se observa que aún las niñas son discriminadas en muchos países.

Otro tema crucial discutido en Amman fue cómo la educación básica puede ser efectiva en situaciones de emergencia, sea después de un desastre de la naturaleza o de un conflicto bélico. Se sabe que los niños y familias sobrevivientes de una situación de emergencia quedan con graves problemas psicológicos.

Así, el gobierno de Bosnia ha dado a la educación la máxima prioridad en la transición de la guerra a la paz. En Sudán, varios programas educan a nómadas y niños entristecidos. En Afganistán, la BBC y la Unesco han emitido por radio enseñanza básica mediante dramatizaciones entretenidas.



ACOSO SEXUAL

Por lo general, las víctimas, por ser pequeñas, son amenazadas. No se atreven a informar ni a sus profesores ni a sus padres. Son los humillantes casos de acoso sexual que sufren niños y niñas en todo el mundo. Y los traumas son difíciles de curar cuando nadie lo sabe, y cuando nadie ayuda...

Es por esta razón, al no darse a conocer los casos, salvo excepciones, que es muy poco lo que se ha podido hacer dentro de las instituciones educativas del mundo.

Recientemente, la Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, encomendó una investigación sobre el ultraje sexual que sufren algunos escolares en las escuelas de educación básica y media del país.

Un grupo de trabajo en educación femenina señaló en un reciente editorial del Boletín de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en Africa, que el acoso sexual está ampliamente difundido en el país. Y que siempre se ha mantenido en secreto. Señala: "Ninguna niña osa informar tales casos, aun cuando haya amplia evidencia de tal humillación y opresión, lo que parcialmente explica por qué en el Africa subsahariana existen tan pocos casos documentados o relatos informados sobre un asunto tan grave".



DARGAUD
presenta

Asterix

EL COMBATE DE LOS JEFES

Guión de GOSCINNY

Ilustraciones de UDERZO



**grijalbo/
dargaud**

CIEN AÑOS DEL COMIC

¿POR QUE LEEMOS ASTERIX UNA Y OTRA VEZ?

Por Pablo Marín

EL CENTENARIO DEL COMIC ES EXCUSA SUFICIENTE PARA CELEBRAR A ASTERIX Y SU ALDEA GALA IRREDUCTIBLE, QUE HOY VUELVEN A LA ACTUALIDAD GRACIAS A LA EDICION DE UN NUEVO CAPITULO DE SUS AVENTURAS, ASI COMO A LA REALIZACION DE UN FILME CON HEROES DE CARNE Y HUESO.

Asterix y Obelix, compañeros inseparables, han llegado a tierras americanas mucho antes que los vikingos o que Colón. Ante nativos que no logran comprenderlos, exponen gestualmente: "Somos valerosos, no le tememos más que a una cosa: que el cielo nos caiga sobre la cabeza; nos gusta reír, nos gusta beber y comer bien, somos desagradables y quejumbrosos, somos indisciplinados y peleadores, queremos a nuestros amigos... Somos galos".

Lo anterior es lo más parecido a una declaración de principios que pueda encontrarse en los cerca de treinta álbumes de hazañas que llevan por distintos rumbos a la pareja más popular de los anales de la historieta. Nacidas al alero de Pilote, publicación francesa de BD (o bande dessinée, como conocen los francoparlantes al cómic), las aventuras de Asterix el galo, cuyo diminuto pueblo resistió a Roma, alcanzaron en 1961 el estatus de publicación independiente. 35 años más tarde, la empresa generada en torno al héroe galo goza de buena salud: traducido a más de 70 idiomas, ha vendido cerca de 280 millones de ejemplares y exhibe orgullosamente un parque de atracciones, una serie de largometrajes animados y un par de noticias; la edición de la más reciente aventura de la pareja "El mal trago de

Obelix", lanzado el 10 de octubre- y el anuncio de que la pareja será encarnada en la pantalla grande por Daniel Auteuil y Gerard Depardieu.

Satisfacción para Albert Uderzo, el eterno dibujante, quien trabaja en solitario desde el fallecimiento del guionista René Goscinny -creador también de Lucky Luke- en 1977.

Ciertamente, un éxito de este tamaño ha dado pie desde hace largo para un infatigable stock de material especulativo, especialmente en un país tan propenso a las incontinencias analíticas y después de que una historieta en origen dirigida a un público escolar, se extendió a los más diversos grupos etéreos.

¿ASTERIX NO ERA LO QUE PENSABAMOS QUE ERA?

"El fenómeno Asterix sólo puede entenderse si se le mira como un constante reforzador de una cultura: la francesa, evidentemente. Cultura que se transmite en los salones de clase (...); cultura alimentada e influida por varias invasiones -los bárbaros, los romanos, los nazis- (...); cultura que se sabe cultura y que gusta de mostrarla cuando se le permite hacerlo concretamente". Las palabras de Phillippe Bac resuenan como propias de una ge-

neración que, hace treinta años, hurgó incansablemente en la ideología subyacente a cualquier texto, y, en particular, a los "adormecedores", del tipo cómic. Lo anterior, más que un ripio, es la constatación de una seña de identidad. Cuando Bac agrega que "toda la historia (de Asterix) va dirigida a recrear la capacidad de adaptación del pueblo francés a todo tipo de accidentes históricos, sin que por ello pierda la identidad", está destacando un aspecto que para el lego transatlántico resulta oscuro, esto es, el carácter nacionalista-costumbrista de estas hazañas, cuyos héroes -cuando llevan el té a Bretaña o descubren el petróleo- incluso colaboran directamente en la formación de otras culturas. A esto podría agregarse cierto matiz machista que estudios más recientes han hecho notar (después de todo, estamos en los 90).

Con prescindencia de la validez de estos análisis, resulta sensato dirigirse a los rasgos más innovadores y transgresores. Los estudios señeros de Eco y Gubern acerca del cómic, centrados principalmente en los héroes de la historieta estadounidense, destacan que ésta, junto con proveer patrones bien definidos acerca del bien y del mal, se desarrolla en un tiempo difuso, que jamás da pistas de un antes o un después... Si el tiempo

LA VIOLENCIA NUNCA HA
SIDO TAN DIVERTIDA NI
LA SOLEMNIDAD
HISTORICA TAN
PARODIABLE. POR SER
UNA SATIRA ETERNA DE
TODO LO QUE UNO
PUEDE TOMAR EN SERIO.

ASTERIX RESUME, EN
VARIOS ASPECTOS, LO
MEJOR DEL COMIC, ASI
COMO LOS LIMITES
LOGICOS A LOS QUE
ESTE PUEDE ACCEDER.

operara realmente, ello conllevaría la consecuencia inaceptable de que Clark Kent puede envejecer. Pues bien, Asterix logra la contextualización sin que su héroe envejezca -pese a la ocurrencia de hechos parcialmente históricos- y dota a sus héroes (o anti-héroes) de la carga suficiente de ambigüedad como para que la empatía se genere a nivel de los sentimientos más íntimos. Uno tiende a querer entrañablemente al voluminoso Obelix, pese a que su torpeza e ingenuidad no sean los ideales que necesariamente nos representen. Por el contrario, ello ocurre gracias a estos atributos.

A nivel narrativo, los juegos de palabras, así como los contrasentidos lógicos que colman los parlamentos de los personajes, se hermanan notablemente con el trazo notable del dibujo. La violencia nunca ha sido tan divertida ni la solemnidad histórica tan parodiable. Por ser una sátira eterna de todo lo que uno puede tomar en serio, esta sátira remite incansablemente a sí misma, dejando entre paréntesis al lugar y el tiempo en que ella se desarrolla, los cuales sólo son el soporte dramático de Hitchcock llamaba McGuffin: lo que más le

importa a los personajes, pero lo que menos importa en realidad. Como para dejar en claro que los autores dieron un paso adelante.

TODO TAN DE PRISA

Quien haya visto alguno de los largos animados de Asterix debe echar de menos varias cosas. A mi juicio, hay una fundamental: Asterix sólo puede ser quien es si está encerrado por las viñetas. La velocidad de las historias -gracias a la elipsis de los tiempos muertos- hace que todo ocurra a un ritmo vertiginoso y que las palizas a los romanos sean memorables. La hilaridad se concentra en un pequeño cuadro, probando que siempre se dirá más mientras menos se exprese. Asterix resume, en varios aspectos, lo mejor del cómic, así como los límites lógicos a los que éste puede acceder. Es una historia, es verdad, pero ¡qué es una historia sin sus personajes! En este caso, cada una de las unidades icónicas y verbales -además de Panorámix, Ordenalfabétix y todo el resto- son como tales un personaje que renueva la lectura y el interés por esta aldea irreductible. De lo contrario, ¿por qué leemos Asterix una y otra vez?



1er CONGRESO

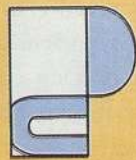


1er

CONGRESO

NACIONAL DE
EDUCACION

JULIO 1996 - JUNIO 1997



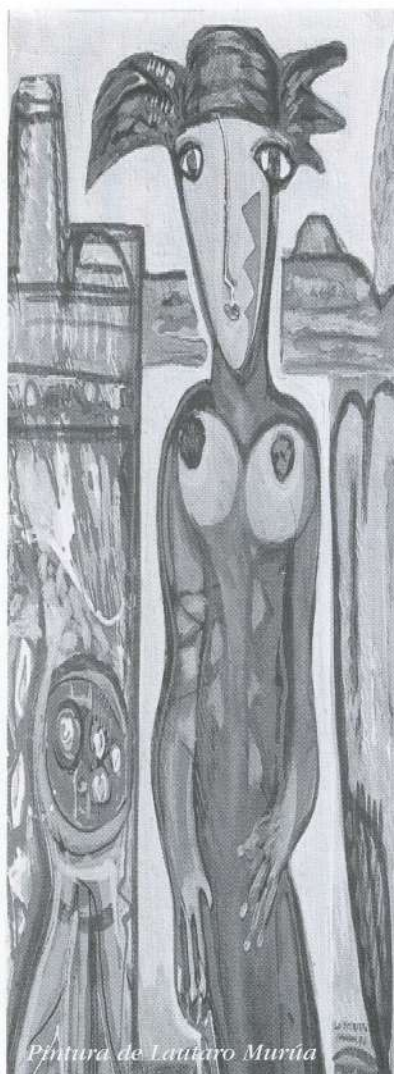
ORGANIZA Y CONVOCA: COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A. G.

Educación Sexual desde la bioética

ESCRIBIR "EDUCACION SEXUAL" ENTRE COMILLAS SIGNIFICA RECONOCER QUE LA DENOMINACION ES MULTIVOCA, TANTO EN LO QUE DICE -INTENCION- COMO EN EL CONJUNTO DE REALIDADES QUE INTENTA DESIGNAR -EXTENSION-.

Miguel Kottow

Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile



Pintura de Lautaro Murúa

El estruendoso ingreso de la "educación sexual" al discurso pedagógico sólo será exacerbado por críticas y censuras impulsivas. Más constructivo es reseñar los esfuerzos docentes de países como Francia e Israel, empeñados en enseñar bioética a nivel de la educación secundaria. Valga, pues, la proposición preliminar de desarrollar, desde la bioética, una "educación sexual" como una primera aproximación de ir ofreciendo a nivel del educando escolar otros temas bioéticos.

Escribir "educación sexual" entre comillas significa reconocer que la denominación es multívoca, tanto en lo que dice -intención- como en el conjunto de realidades que intenta designar -extensión-. Hay quienes engloban bajo "educación sexual" la explicación del instinto, la necesidad de regularlo, la información biológica sobre lo genital y lo reproductivo, la patología transmitida por contacto sexual. Todo lo cual es instrucción biológica indispensable, pero "educación sexual" anémica. La otra vertiente busca explicar la sexualidad desde el punto de vista fisiológico:

poluciones nocturnas, masturbación, contacto genital, orgasmo, eyaculación. Una instrucción incómoda para todos, pues nadie gusta hablar sobre sexualidad en público y no hay buenas razones para violentar a grupos de 25 púberes o adolescentes con temas cuyo ámbito más adecuado tal vez sea otro.

La instrucción sexual, sea biológica o sea genital, es subalterna al mundo de valores fundamentales que la sexualidad alberga. Una causa principal del desencuentro en materias sexuales reside en que las sociedades han elaborado diversos ejes valorativos para clasificarlas (legalidad/ilegalidad desde el punto de vista judicial, normalidad/patología desde la visión médica). El eje más prevalente es, naturalmente, la moral que establece ciertas prácticas sexuales como buenas -la relación conyugal unitiva y procreativa-, en tanto otras son éticamente condenadas -el adulterio-. La visión moral de la sexualidad no es monolítica en una misma sociedad, y ciertamente varía en diversas culturas y momentos históricos. Incluso, los individuos suelen tener incoherencias de

valores en lo sexual, todo lo cual señala que las propuestas sociales no deben, ni logran, alcanzar carácter universalmente vinculante.

Los conflictos nacen cuando los diversos ejes valorativos no se encuentran, de modo que la sociedad podrá ser indiferente a la homosexualidad que la ley condena, o la medicina normaliza la masturbación, en tanto la moral teológica la proscriba. El conflicto proviene de algunas valoraciones morales que buscan imponerse como absolutamente vinculantes y se encuentran con las resistencias de los que albergan otra opinión.

La bioética no es juez, no establece lo que está bien o mal, sino que esclarece las temáticas para que interesados y afectados puedan enriquecer su prestancia ética y dirimir por sí mismos lo que constituye su visión de mundo y su concepto de la buena vida. La bioética dejará valer y respetará los valores que moral, la ley o medicina están defendiendo, prefiriendo establecer como valor básico el requerimiento de que toda actividad humana, sexual u otra, por ningún

motivo ha de causar daño contra la voluntad del afectado.

La primera enseñanza de una educación sexual bioética será entonces, condenar toda práctica que lesione a otro, enseñando a afinar la sensibilidad para detectar cuándo el otro está siendo dañado. Hay aquí una riquísima veta de exploración, pues lo sexual siempre compromete a la persona, aun en las situaciones más "recreativas", de modo que el riesgo de dañar y los cuidados necesarios para evitarlo requieren acucioso análisis.

¿Y si no lesiona? Para la bioética, toda práctica sexual que no lesiona es aceptable, aunque evidentemente podrá ser condenada desde otra visión ética. La moral pública también solicita no ser lesionada, y es función de la educación bioética ayudar a esclarecer si toda exigencia de la moral común es razonable y legítima, es decir, ayudar al educando a decidir por sí, acaso los requerimientos morales en lo sexual son para él (ella) vinculantes.

Las vivencias humanas se achatan y desvirtúan si se explicitan a fondo.

PARA LA BIOETICA, TODA PRACTICA SEXUAL QUE NO LESIONA ES ACEPTABLE, AUNQUE PODRA SER CONDENADA DESDE OTRA VISION ETICA. LA MORAL PUBLICA TAMBIEN SOLICITA NO SER LESIONADA, Y ES FUNCION DE LA EDUCACION BIOETICA AYUDAR A ESCLARECER SI TODA EXIGENCIA DE LA MORAL COMUN ES RAZONABLE Y LEGITIMA.



Fotografía: Claudia Román

*LOS INDIVIDUOS SUELEN
TENER INCOHERENCIAS
DE VALORES EN LO
SEXUAL, TODO LO CUAL
SEÑALA QUE LAS
PROPUESTAS SOCIALES
NO DEBEN, NI LOGRAN,
ALCANZAR CARACTER
UNIVERSALMENTE
VINCULANTE.*

El residuo es la magia que defiende del tedio, es el núcleo que toda persona conserva, aun en la entrega al otro, para seguir siendo persona. La bioética ha desarrollado el tema de la persona en diversos ámbitos propios, como la relación médico-paciente, la muerte, la reproducción humana. También en la sexualidad aparece esta preocupación y el intento de rescatar la intimidad irreductible de cada cual. Las "educaciones sexuales" no han abordado el tema del pudor, de aquello más interno que toda persona conserva y que la sexualidad violenta cuando lo invade. La agresión al pudor es lesiva y, por ende, inaceptable a la bioética, que encuentra aquí un tema importante a tratar en la educación de quienes se están asomando a un mundo que arrasa con ese lenguaje.

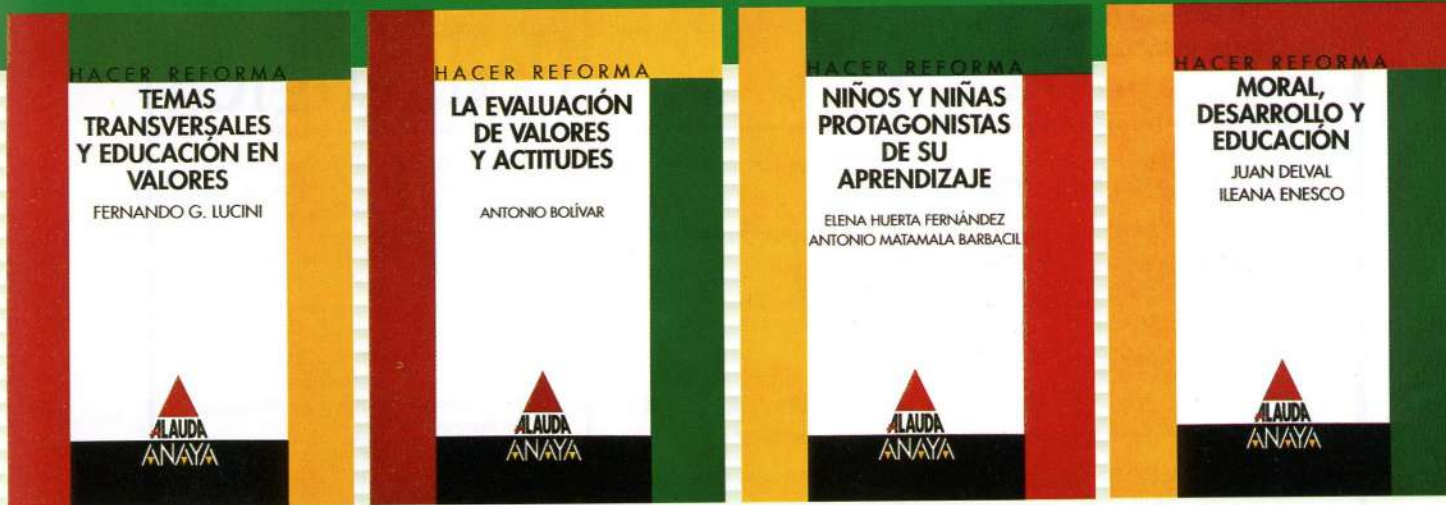
Los tres valores con que ingresa la bioética al tema son: el cuidado de no lesionar ni ofender, el respeto esclarecido por la moral pública, y el resguardo del pudor como cautela contra el desenfreno. En suma, una educación sexual desde la perspectiva bioética puede ser ejemplar para introducir la visión crítica y tolerante que será necesaria para socializarse hacia una realidad plural y compleja.



NOVEDAD

Libros para la Reforma Educacional

COLECCIÓN: HACER REFORMA • SERIE: ALAUDA • EDITORIAL: ANAYA • DISTRIBUYE: ARRAYÁN EDITORES S.A.



Estas obras se constituyen en manuales básicos para la formación del profesorado y poseen la finalidad esencial de orientar y facilitar la tarea educativa, permitiendo el apoyo estratégico y metodológico para la planificación de proyectos educativos en el marco de la Nueva Reforma Educacional Chilena.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN HACER REFORMA:

- Los Valores de la Educación
- Educación para la Seguridad Vial
- Temas Transversales y Áreas Curriculares
- Alimentación y Consumo
- La Ética de la Sociedad Civil
- Sueño, luego Existo

SOLICÍTELOS EN LAS PRINCIPALES LIBRERÍAS DEL PAÍS Y EN ARRAYÁN EDITORES S.A.
Bernarda Morín 435, Providencia-Santiago (562) 2744769 - 2047410 / Fax: (562) 2741041

ARRAYÁN
EDITORES M.R.

**El maestro ,
orientador del
aprendizaje de sus
alumnos, debe utilizar
nuestros materiales
didácticos, diseñados
por especialistas en
metodologías
activo-participativas.**

Ofrecemos materiales
para los niveles de :
educación parvularia,
educación general básica,
educación media y para
la modalidad educación
especial.

*Bloques lógicos, diccionarios,
mapas, textos de estudio,
material para laboratorios.*

*Atención especial a DAEM e
instituciones educacionales.*

**Ediciones
PETROHUE** LTDA.
DISTRIBUIDOR DE LIBROS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Av. Vicuña Mackenna # 440
Fono/ Fax 6350114 - 6351180 -
2229153
Providencia - Santiago - Chile

Agenda Pedagógica

Ya apareció la Agenda Pedagógica, diseñada especialmente para los profesores para facilitar la tarea diaria en la sala de clases y en el quehacer personal. Ideal para regalo del Día del Profesor, Navidad, Año Nuevo, etc...

Sus contenidos son:

- Calendario 1997 - 1998.
- Agenda día a día con efemérides.
- Páginas para observaciones y calificaciones de los alumnos.
- Agenda de reuniones y consejos.
- Primeros auxilios.
- Reglas ortográficas.
- Compromisos financieros.
- Índice telefónico.
- Informaciones del Colegio de Profesores.
- Etc...

Atención a centro de padres, colegios de profesores, habilitados por escuela, público en general.

Solicite representante sin compromiso



Ediciones "OPECÉ"
Sazie 2379
Fono: 695 0500 - 695 0560
Fax 695 2442
Santiago - Chile



ARGENTINA Y CHILE CONTRASTAN TEXTOS ESCOLARES

Un inédito proyecto de integración a nivel educativo presentaron los gobiernos de Argentina y Chile. Se trata de un estudio conjunto de los contenidos de los programas y textos escolares en los cuales se reflejan conocimientos y también prejuicios de un pueblo hacia el otro. La iniciativa será desarrollada por expertos de las universidades de Buenos Aires y de Chile. Las autoridades de ambos países se han planteado, incluso, la posibilidad de escribir posteriormente un libro de Historia en conjunto sobre el tema. El proyecto se inscribe en las diversas acciones que se impulsan actualmente para terminar con los conflictos pendientes y propiciar crecientes niveles de integración.

EMPRESAS RENUEVAN CONVENIOS PARA ADMINISTRAR LICEOS

El Ministerio de Educación anunció la firma de nuevos convenios con Corporaciones Empresariales que administran 35 de los 70 liceos técnico-profesionales. La renovación de los convenios se realizó después de una evaluación realizada por el MINEDUC a cada una de las unidades. Tres entidades empresariales administradoras informaron en la oportunidad que incorporarán una inversión extraordinaria por un monto cercano a los 600 millones de pesos. En términos generales, el gobierno aporta anualmente para el funcionamiento de este sistema de administración delegada catorce mil 500 millones de pesos.

CHILE EN MERCOSUR EDUCATIVO

Nuestro país se incorporó al Mercosur Educativo en la reunión de Gremado, Brasil, a fines del mes pasado, con el reconocimiento de que mediante ese instrumento se fortalecerán las políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de los países miembros y, al mismo tiempo, reforzará los logros de la integración regional.

Por resolución del Consejo del Mercado Común, la reunión de Ministros de Educación tiene como propósito establecer planes, programas e instrumentos jurídicos que orienten la definición de políticas y estrategias comunes para el desarrollo de la educación regional.

En la ocasión se formularon cinco protocolos específicos que permiten resolver situaciones como el reconocimiento y equivalencia de estudios de nivel básico y medio y la equivalencia de títulos y certificados de la educación técnico-profesional. La delegación chilena, encabezada por el subsecretario Jaime Pérez de Arce, destacó el aporte concreto a la integración regional en materia educativa que podría constituir el proyecto "Red de Información en Educación, Ciencia y Tecnología del Mercosur".

DISCO COMPACTO EDUCATIVO

El primer disco compacto educativo de la red informática ENLACES del Ministerio de Educación, está distribuyéndose gratuitamente en todos los establecimientos incorporados a la red. Contiene un conjunto de software seleccionado especialmente y producido en algunas universidades, donado por empresas y obtenido desde Internet con licencia para ser utilizado en establecimientos educacionales.

Entre éstos, resalta un Museo Virtual de Bellas Artes desarrollado por la Universidad Católica de Chile, un programa de prevención de riesgos de la Asociación Chilena de Seguridad, y la nueva versión de La Plaza, un programa desarrollado por la Universidad de la Frontera para facilitar el uso del computador.

La red ENLACES, creada específicamente con el fin de introducir innovaciones pedagógicas en los establecimientos educacionales a través de la inserción de tecnologías de informática, proyecta llegar a mil 400 liceos en 1997, y la cobertura total en 1999.

¿QUE TE GUSTARIA QUE TE ENSEÑARAN EN CLASES DE MUSICA?

“No sé, creo que el tipo de música que les gusta a los jóvenes, como el rap que está tan de moda o el rock, porque las clases de Música que hacen en el colegio son fomes, muy rutinarias. La verdad es que no voy a esas clases, pero se cacha que les enseñan lo típico. De haberles enseñado otra cosas se habrían escuchado comentarios y se hubiese dicho que son entretenidas por lo que hacen. Pero no se escucha nada. En mi colegio son optativas las clases de Música y yo no las elegí porque no me llaman la atención, ya que no son entretenidas”.

Nadia Astudillo, 19 años.

consejo

“Yo no tengo Música en mi liceo, ya que es Técnico Profesional. Pero si la tuviera me gustaría aprender a tocar guitarra, música rock, porque me gusta mucho. En algunos colegios hacen ese ramo en la básica. En el colegio que estaba antes me hacían cantar y las clases eran ultrafomes. Si hay que tener Música para que te hagan eso es mejor no tener. Creo que deberían enseñarnos a tocar instrumentos, eso me encantaría”.

Marcelo Quezada, 17 años.

“Ahora estoy en cuarto medio y ya no tengo clases de Música, pero hasta el año pasado sí. Eran entretenidas porque me enseñaban a tocar instrumentos. Pero si yo hubiese podido elegir los contenidos habría privilegiado que me enseñaran la música misma: aprender a tocar más instrumentos y canciones. De repente se iban mucho por la historia de la música y a veces se ponía un poco latoso, pero igual era bueno porque escuchábamos música clásica, la analizábamos y al final terminé sabiendo mucho. Yo calificaría ese ramo como bueno, tenía de todo”.

Patricio Inarejo, 17 años.

“En clases de Música más que nada tocamos flauta, vemos las partituras y la clave americana. También aprendemos a leer música, pero eso no lo entiendo muy bien, lo encuentro fome y no me gusta mucho. Creo que las clases serían más entretenidas si nos enseñaran a tocar otros instrumentos. Por ejemplo, a mí me gustaría aprender guitarra, con clases prácticas porque son más divertidas. Claro que si a uno le gusta la música va a aprender mucho y si no muy poco. A mí no me gusta, aunque quizás sea una cosa de método, porque creo que todo va en cómo haga la clase el profesor”.

Yanela Bustos, 15 años.

¿QUE TE GUSTARIA QUE TE ENSEÑARAN EN CLASES DE MUSICA?

“Me gustaría que enseñaran a tocar instrumentos, aunque ahora último igual lo están haciendo, pero no mucho. Antes que nos pasaran instrumentos, las clases eran mucho más teóricas: músicos, notas y todo eso. Yo lo entiendo poco, además que es fome. Encuentro que las clases prácticas se aprovechan mucho más. En lo personal, quiero que me enseñen guitarra”.

Jorge Rojas, 17 años

“Me gustaría que nos enseñaran más canciones; pasan mucha teoría, pero no enseñan a ejecutar instrumentos. Eso sería superbueno. Por ejemplo, yo tengo un violín pero no lo sé tocar, entonces quisiera aprenderlo en el colegio. Lo mismo pasa con el piano y la flauta. Este año, el ramo fue optativo y yo no lo tomé. Para ser honesta, diría que de la teoría me quedó muy poco, casi nada. Claro que vimos videos de Bethoveen, Bach y eso nos motivó e hizo más entretenidas las clases. Al final no seguí Música porque pasaban mucha materia y preferí Artes Plásticas porque era más relajado”.

Cecilia Zulic, 15 años.

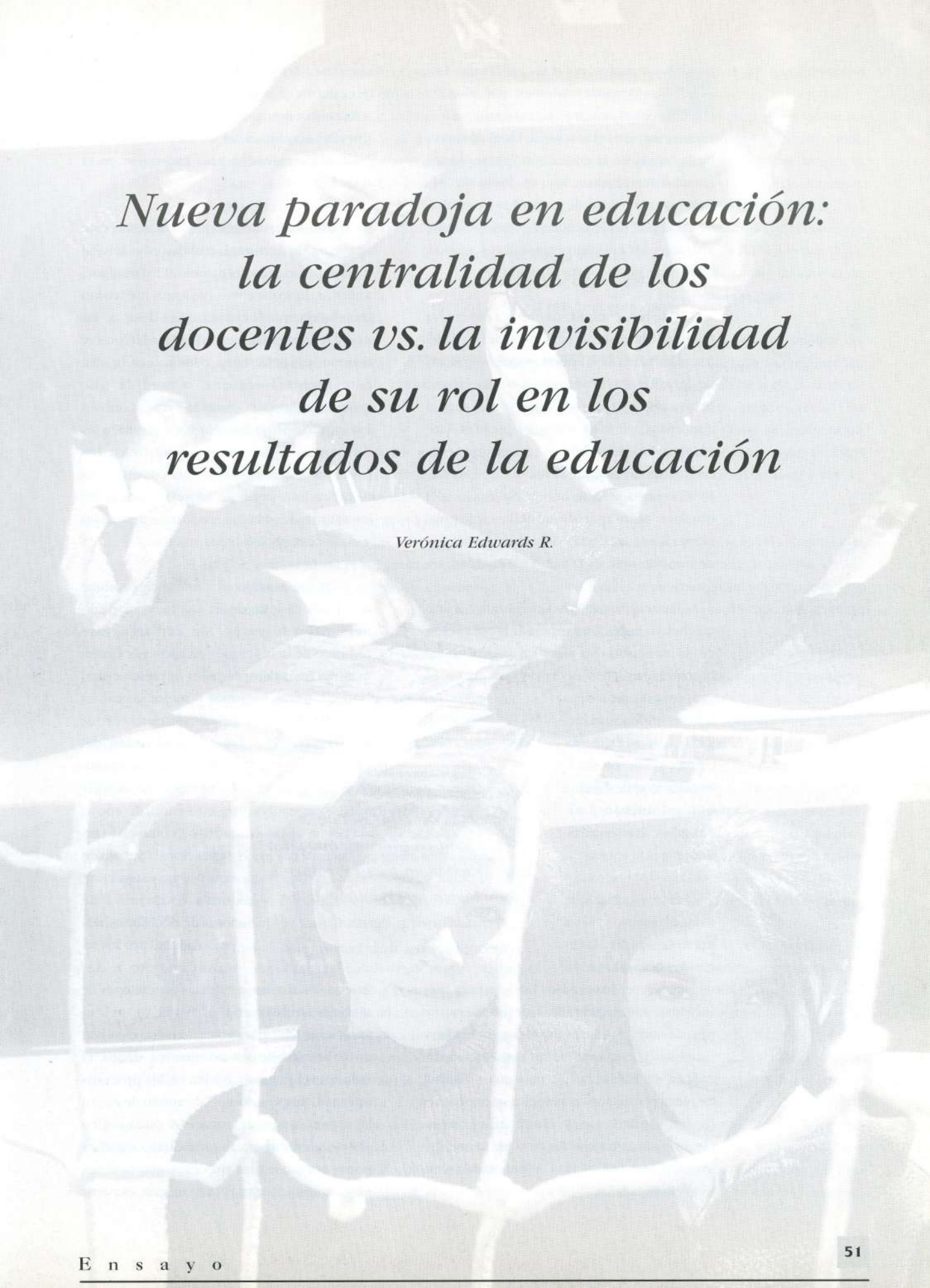
“Lo que pasamos en clase es un poco aburrido y no te queda todo lo que enseñan de los músicos. Vemos sólo compositores clásicos, su vida y su obra, eso lo apoyan con videos. Yo seguí Música porque para Artes Plásticas no tengo aptitudes. En cambio, en Música puedo ampliar mi cultura. Claro que mi opción no fue porque me gustara. Este año conversamos con los profesores porque estábamos viendo mucha materia y nosotras queríamos ver más canciones”.

Loreto Morales, 14 años.

“Me gustaría que nos hicieran cantar canciones actuales, no importa que sean en inglés. También podrían fomentar que organizáramos grupos musicales del liceo para después hacer presentaciones. Eso me gustaría. Pero en clases de Música nos hacen sólo escribir letras de canciones y a veces notas musicales, y yo no sé nada de eso, porque no me gusta. No sé leer música y no quiero aprender, entonces no pongo mucha atención. Sé tocar guitarra y mandolina, pero nunca las he ocupado en clases. Encuentro que los profesores no dan oportunidades para demostrar lo que uno sabe y sólo se quedan con lo que ellos nos enseñan. Siempre es lo mismo. Nunca nos han pedido la opinión de lo que quisiéramos hacer en la clase, sino que llegan y empiezan a dictar. Me gustaría que fuera todo diferente, más conversado y no sólo en el ramo de Música, en los otros también”.

Carolina Silva, 16 años.





*Nueva paradoja en educación:
la centralidad de los
docentes vs. la invisibilidad
de su rol en los
resultados de la educación*

Verónica Edwards R.



os profesores y las profesoras han sido reconocidos en los años 90 como agentes fundamentales de la transformación educacional. En el contexto de la "crisis de la educación", tanto en los países desarrollados como en desarrollo y la evidente necesidad de un profundo cambio de todas las dimensiones de la educación, aparecen los educadores como los agentes que harán posible este cambio.

Este reconocimiento implica una nueva lectura de la realidad educativa, después del fracaso relativo de la apuesta sobre los medios de la educación (materiales educativos, textos, infraestructura escolar) en el marco conceptual de la tecnología educativa. Este enfoque ha caracterizado las reformas educacionales de la segunda mitad del siglo XX. Es necesario aclarar que, a diferencia del objetivo principal de aquellas reformas -aumento de la oferta educativa-, el objetivo de fines de siglo es la calidad y equidad.

Pasar de un objetivo cuantitativo a uno cualitativo implica un repensar la educación en su conjunto. No significa solamente el reposicionamiento de la educación en el proyecto de desarrollo sino también una redefinición de la educación misma. Implica lo que algunos han llamado un "cambio paradigmático".

Esto significa que los objetivos, los métodos y los contenidos de la educación no pueden ser los mismos hoy día para una sociedad industrializada, que requiere un tipo de conocimientos lineales y mecánicos propios del esquema de la "producción en cadena" de la fábrica, que para una sociedad en plena revolución tecnológica que requiere de los ciudadanos y ciudadanas conocimientos más complejos tanto en el ámbito instrumental como ético. Mientras más vertiginosos sean los cambios y mientras más

aumenten las posibilidades de "opción", se necesitan competencias de orden superior y sujetos con una formación orientada a desarrollar su capacidad de autonomía, flexibilidad y creatividad para manejarse en el mundo.

Uno de los rasgos que caracteriza este nuevo modo de mirar la realidad educacional es la concepción de cambio. El paradigma anterior lo concebía básicamente como transformación de estructura, es decir, de los condicionantes sociales, políticos y económicos del sistema educacional. La idea fundamental era que, a medida que cambiaban las estructuras lo hacían también los sujetos. Hoy día, esa idea también es diferente. El énfasis está puesto en los procesos internos del sistema educativo. Es decir, en las formas de las relaciones entre los actores del sistema, sus formas de trabajo y en la centralidad de los sujetos.

En ese sentido, el cambio se produce en el sujeto y desde el sujeto, y va de lo personal a lo social. Sin embargo, éste requiere de condiciones de apoyo de orden material (más tiempo, mejor infraestructura,

más y mejor acceso al conocimiento, etc.); tanto en el orden del conocimiento (posibilidades de seguir aprendiendo, de apoyo teórico), como en lo organizacional (trabajo en equipo, investigación, forma cooperativa de toma de decisiones, responsabilidad por los resultados, etc.). Así

mismo, son fundamentales las condiciones de trabajo incluyendo el nivel de remuneraciones (docentes). Todo lo dicho es válido en el ámbito de los estudiantes, donde el énfasis está puesto también en los procesos internos de aprendizaje. Tal cambio de eje en la organización del proceso pedagógico -desde la enseñanza al aprendizaje- significa poner acento en los procesos que ocurren en el alumno y en su protagonismo. Es partir

La educación no puede ser lo mismo para una sociedad industrializada, que requiere un tipo de conocimientos lineales y mecánicos propios del esquema de la "producción en cadena", que para una sociedad en plena revolución tecnológica que requiere de los ciudadanos y ciudadanas conocimientos más complejos

del alumno como sujeto en el proceso pedagógico y no como objeto de enseñanza. El énfasis en aprendizaje implica a sí mismo un responsabilizarse por el proceso. Ya no basta con enseñar, los niños deben aprender. Este deslizamiento del foco del proceso permite orientarse más decididamente al mejoramiento de la calidad de la educación.

El cambio de mirada que se expande por el mundo y que encuentra niveles importantes de acuerdo en el campo de la educación entre profesores y expertos, se topa con una cierta visión de sentido común compartida por profesores y la opinión pública, que tiende a exculpar a los profesores acerca de los resultados de la educación. Con ello se niega el rol protagónico de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una encuesta (1) sobre reforma educativa en Chile y percepción del rol docente, realizada a una muestra de profesores/as como de opinión pública de la Región Metropolitana, revela que:

En el ámbito público, la responsabilidad de los docentes se diluye en la tensión entre ciudadanía y Estado, generada por la percepción de que el Estado se ha retirado de sus responsabilidades que, a juicio de la opinión pública, le competen en el sistema educativo.

En el espacio cotidiano de la educación (en aulas y escuelas), las responsabilidades del proceso se identifican mayoritariamente con las familias y el alumno. En este nivel, la invisibilidad de las responsabilidades de los docentes se relaciona con la definición del proceso de enseñanza y en el proceso pedagógico sobre la base del modelo vigente de transmisión de contenidos que oculta -para los sujetos- el rol protagónico que le confiere a los profesores en la calidad de la educación.

Tal cambio de eje en la organización del proceso pedagógico desde la enseñanza al aprendizaje significa poner acento en los procesos que ocurren en el alumno y en su protagonismo. Es partir del alumno como sujeto en el proceso pedagógico y no como objeto de enseñanza.

La no visibilidad de los aspectos pedagógicos del proceso enseñanza y aprendizaje, asociada a la percepción de un retiro del Estado del sistema educativo, tiene como resultado la percepción de que la mejora de la educación en Chile depende,

fundamentalmente, del aumento de la inversión en educación por la vía de la mejora salarial de los docentes.

La opinión pública desarrolla una percepción selectiva de la tarea de los profesores. Los sujetos se encuentran más abiertos a reconocer los aciertos de los docentes que las limitaciones de su desempeño.

Esta percepción selectiva con que la opinión pública enfrenta la gestión de los docentes tiene como resultado exculpar a los maestros de los resultados del sistema educativo.

Al preguntar a los entrevistados sobre las responsabilidades que competen a distintos actores del sistema educacional (S.E.) y la sociedad en el bajo rendimiento escolar de los alumnos, la mayoría de los entrevistados nombra principales responsables a los padres-apoderados y a los alumnos. Comparativamente, el porcentaje de entrevistados que menciona a los profesores, a las autoridades que diseñan los programas y a los directivos de los colegios es minoritario.

Esta percepción se refuerza cuando se les pide a los entrevistados que identifiquen los factores que más inciden en el rendimiento escolar de los niños. La mayoría acentúa la acción de la familia y del propio alumno. La calidad académica del profesor, la calidad de los programas y la calidad de vida de los alumnos son percibidos por la opinión pública como factores medianamente importantes de explicación. En último lugar, la opinión pública ubica el tipo de establecimiento al que asiste el alumno,

la calidad humana del docente y la calidad de la infraestructura del colegio.

Es interesante señalar que el proceso de exculpación de los docentes varía de acuerdo con el nivel socioeconómico del entrevistado: la responsabilidad de los docentes en el resultado del proceso es más visible en los niveles socioeconómicos más altos. Por otra parte, mientras menor es el nivel socioeconómico, mayor es la responsabilidad atribuida a los padres y apoderados alumnos.

Los sectores pobres atribuyen la responsabilidad del (éxito o) fracaso académico del alumno, principalmente a las familias o a los propios alumnos. La responsabilidad sobre los resultados de la educación es traspasada -por este segmento de opinión pública- desde los profesores y la calidad de los programas a los alumnos y las familias.

La labor de los docentes es percibida por la opinión pública como más ligada al éxito académico del alumno que al fracaso de éste. El porcentaje de sujetos que considera a los docentes como principales responsables del alto rendimiento escolar del alumno, aumenta en aproximadamente 10% respecto al porcentaje de sujetos que piensa que los docentes son los principales responsables del bajo rendimiento escolar de los alumnos.

En estos términos, en el espacio cotidiano de la educación, la responsabilidad de los docentes es puesta entre paréntesis en el bajo rendimiento escolar. Por el contrario, los docentes son "premiados" por la opinión pública en el éxito académico de los estudiantes.

En la percepción de la opinión pública, la responsabilidad del fracaso escolar de los alumnos es compartida por las familias, los alumnos, las autoridades que diseñan los

programas y el profesor. Por otra parte, llama la atención que el rol de las autoridades que diseñan los programas es mucho más visible para la opinión pública en la situación de fracaso escolar que en la del éxito escolar de los estudiantes.

La mantención del alto porcentaje de entrevistados que identifica a los alumnos como principales responsables del éxito o fracaso académico indica que la educación es percibida como la realización de cualidades antes que el desarrollo de un proceso, con la relativa ceguera de la opinión pública del papel clave del docente en la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos. Es decir, el éxito o fracaso escolar es explicado por la opinión pública por cualidades del alumno (o de las familias) antes que por el desarrollo de capacidades en el proceso de aprendizaje.

Un elemento relevante de la percepción de los docentes sobre el diseño del proceso enseñanza y aprendizaje, es la invisibilidad que los propios docentes realizan de su trabajo en relación al éxito/fracaso de la enseñanza. Al pedir a los docentes que jerarquicen los principales elementos necesarios para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, resultó que la gran mayoría identificó en primer o segundo orden de importancia la adecuación de metodologías a las necesidades de aprendizaje del alumno; en segundo lugar, a la claridad del proyecto educativo; en tercer lugar, a la participación del alumno en el proceso enseñanza - aprendizaje; en cuarto lugar, al trabajo en equipo y, por último, a la labor individual del docente en el proceso.

La responsabilidad que se autoatribuyen los docentes en la eficiencia del proceso enseñanza y aprendizaje es coherente con la percepción que posee la opinión pública

La no visibilidad de los aspectos pedagógicos del proceso, asociada a la visión de un retiro del estado del sistema educativo, tiene como resultado la percepción de que mejorar la educación depende fundamentalmente del aumento del incremento salarial de los docentes.

general. Tanto los propios profesores como la opinión pública coinciden en marginar a los docentes de los resultados del proceso, en una suerte de autonomía de los resultados de la educación respecto del desempeño de los profesores.

El que los docentes coloquen en primer lugar la adecuación de metodologías a las necesidades del alumno, reduce la visibilidad de la labor individual de cada docente y centra la atención en un supuesto conocimiento pedagógico técnico "objetivo", aplicable en el proceso pedagógico con independencia de la calidad de la intervención del maestro. El saber pedagógico o profesional de los docentes queda supeditado a una producción externa a sí mismos. Por lo tanto, también la responsabilidad por los resultados reside fuera. Dicho en otras palabras, la responsabilidad de la calidad de los resultados radicará, para los profesores, en el desarrollo de la "ciencia pedagógica" y sus métodos, más que en el desempeño docente (2).

Los docentes consideran también que el bajo interés de los alumnos y la escasa preocupación de los padres y apoderados son las dos principales razones del bajo aprendizaje de los alumnos. Sólo un porcentaje reducido de los profesores relaciona el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos con la aplicación de metodologías inadecuadas por parte del docente. De ahí que la mayoría de los docentes no atribuye responsabilidad a los profesores en los déficit de calidad de la educación, la problematización de las metodologías usadas -y, por ende, del saber hacer de los profesores- es minoritaria, tendiendo a explicar la falta de calidad por medio de una evaluación sobre actores (de los cuales ellos mismos se excluyen) antes que una evaluación sobre proceso. En resumen, la responsabilidad, el fracaso escolar desde el punto de vista de los docentes,

recae sobre el alumno y, en segundo término, sobre la familia.

Estas concepciones presentes en la cultura escolar prácticamente desde la creación del sistema educacional resultan un obstáculo para la comprensión y valoración social del rol que cumplen los docentes.

La tarea profesional de alta complejidad que desarrollan los docentes a nivel cotidiano

en el aula, es el fundamento de su permanente profesionalismo.

El papel clave que los docentes cumplen en el proceso de aprendizaje de los alumnos debe hacerse visible; debe ser objeto

de profundos debates que permitan el desarrollo del campo. El debate sobre pedagogía debe ser puesto en primer lugar en la agenda pública de educación.

El papel clave que los docentes cumplen en el proceso de aprendizaje de los alumnos debe hacerse visible, debe ser objeto de profundos debates que permitan el desarrollo del campo. El debate sobre pedagogía requiere ser puesto en primer lugar en la agenda pública de educación.

(1) Encuesta realizada por la Corporación Tiempo 2000, en agosto de 1996. El N fue de 600 casos, tanto en opinión pública como en profesores. El margen de error para la interpretación global de los datos es + 4,0%.

(2) También, Subirats, H., Nogales, Y.: *Maestros, Escuelas, Crisis Educativa. Condiciones del Trabajo Docente en Bolivia*. UNESCO, Santiago de Chile, 1989.





Juego de Patriotas

(o lo que el zapping se llevó)

Como a la mayoría de mis connacionales un súbito sentimiento de "chilenidad" me ha embargado este año. Paseé por la *Yein Fonda* para el 18; fui a ver *La Pérgola de las Flores*, de Andrés Pérez; me compré unas "Cuecas choras", del Tío Roberto... Ahora enciendo mi TV cable: Harrison Ford es un agente de la CIA que debe combatir al narcotráfico colombiano. El presidente de los EE.UU. ha dado una orden: acaben con el problema ¿Cómo? Eso no se pregunta, cada uno sabe lo que tiene que hacer. Hay un agente malo y está Harrison Ford.

La primera piedra la pusieron Los Tres tocando un par de cuecas unplugged en MTV. El efecto ha sido devastador: ¿quién puede sentirse ahora parte de la "aldea global", o conectarse con tranquilidad a Internet? Vuelta al pastel de choclo, el mote con huesillo, la parva de paja. Paso a Vía X, y del túnel del tiempo aparece Florcita Motuda, en blanco y negro, con su overol y antiparras cantando *Gente* en el festival de Viña (¿en qué año?). Zapping: un grupo de elite ha sido internado en la selva colombiana para una operación encubierta. Algo falla y los soldados americanos son abandonados a su suerte en tierras lejanas. Harrison Ford se rebela y parte a buscarlos: él los traerá de vuelta o morirá en el intento.

Lo de ser chilenos va en serio, el poeta Jorge Teillier, junto a Armando Roa (¿el psiquiatra?, ¿un poeta y un psiquiatra juntos? ¿una alianza de fin de milenio?) publicaron el libro *La invención de Chile*, donde se

puede leer un poema del padre del surrealismo, André Breton, dedicado a Chile: "Tú que roes las hojas más fragantes del Atlas/Chile/Oruga de mariposa lunar/Tú cuya estructura total se esposa/Con la tierra cicatriz de la ruptura entre la luna y la tierra/Chile de las nieves/como las sábanas que una hermosa mujer echa hacia atrás al levantarse". Breton como siempre un adelantado, y eso que nunca puso un pie en nuestro país.



Vuelvo a Vía X: ahora canta Julio Zegers, también en blanco y negro, *Magdalena vendrá*, en el festival de Viña (¿cuándo?, ¿el 71?). Harrison Ford trae de vuelta a sus soldados, él cree en su país, increpa al presidente (de EE.UU.) y va a entregar su

verdad al Congreso. Hago zapping: Susana Rinaldi canta un tango; Fernando Alarcón cuenta un chiste a Raúl Matas; los *Nerds IV parte* (ésta es la que se casa Booger); River Plate contra Argentinos Juniors; paro en la salud; en *Space Bye, bye, Brasil*. Me quedo un rato: Salomé, la Reina de la Rumba, baila "onda disco", "Brillantina", en una boite pobre de un pueblo perdido del norte del Brasil, mientras Fabio Junior rescata a su mujer que va a iniciarse en la prostitución. La caravana Roley parte con sus trucos de magia a internarse en la selva, a recorrer pueblos perdidos, donde aún no llega la televisión. ¡Pobres brasileños, sin identidad! Bye, Bye globalización, por suerte ahora somos de nuevo chilenos.

E.Z.

EN EL SITIAL DEL ANGEL

Los filmes de Wim Wenders son una experiencia compleja. La conclusión no surge de sus obras propiamente, apunta más bien a las exigencias que suponen para el espectador. Asimilarlas es cuestión de conexión básica, de disposición intelectual y emocional para abandonar el instrumental común de ver cine y dejarse llevar por su poesía visual.

No se trata de un asunto temático o de estilo sino de algo más fundamental. Wenders rompe la estructura dramática del relato cinematográfico y propone en su reemplazo una aproximación lírica. La imagen deja de ser el átomo de una progresión narrativa y se convierte en un verso filmico; no es el eslabón de la cadena, sino la cadena repetida de mil modos distintos. Tal vez en ello radique la originalidad de su propuesta, pero también la causa de los límites de su creación. Es, también, una de las razones que lo diferencia de los otros tres grandes del Nuevo Cine Alemán -Schöndorff, Herzog y Fassbinder-. Aunque en verdad, lo distingue de la mayoría de los autores contemporáneos.

Wenders nació en Düsseldorf en 1945. Estudió primero Medicina, luego Filosofía y finalmente se trasladó a Francia para dedicarse a la pintura. En París descubrió su vocación y volvió a Alemania para incorporarse a la Escuela Superior de Televisión y Cine de Múnich. Su primer cortometraje data de 1967 (*Schauplatz*) y en largometrajes debutó con *Silver city* (1969). Con *El temor del guardameta ante el tiro penal* (1971), la crítica lo identificó como uno de los representantes más promisorio de las nuevas generaciones de realizadores germanos.

Los títulos posteriores vendrían a ratificar ese juicio. *El amigo americano* (1977) lo hizo conocido internacionalmente. En 1980 abre (y cierra)

un paréntesis en Estados Unidos para rodar *Hammett* (también titulada en español como *Investigación en el Barrio Chino*), que sólo se estrenaría en 1982, después de una conflictiva relación con Francis Ford Coppola que actuó como productor. A continuación, Wenders inicia un período muy fructífero con filmes como *El estado de las cosas* (1982); *París, Texas* (1983); *Tokyo-Ga* (1985); *Las alas del deseo* (1987); *El cielo sobre Berlín* (1990); *Hasta el fin del mundo* (1991) y *Tan lejos, tan cerca* (1993). Se espera que los distribuidores se dignen a estrenar prontamente su último trabajo, *Par de la Nuages*, que realizara junto al maestro Michelangelo Antonioni en 1995.

LA IDENTIDAD MULTIPLE, ESTILO SINGULAR

La identidad de Wim Wenders nace de un punto de vista opuesto al de Fassbinder. Este se asume como hijo de la Alemania de posguerra y desde ahí descubre y recorre sus grandes temas. Wenders, por el contrario, se reconoce como producto multiforme de un abigarrado amasijo cultural: de los vestigios traumáticos de la Alemania nazi y de su negación posterior; de la Alemania Occidental colonizada por los EE. UU. y de la Alemania Oriental erigida como reflejo moscovita. Es y no es muchas cosas, lo cual termina siendo una forma de existir, que Wenders extiende a sus filmes y proyecta en sus personajes. En él coexisten la poesía de Rilke con la novela policial norteamericana; la



LA ATMOSFERA EN LA
MAYORIA DE SUS
TRABAJOS, ES LA
AUSENCIA DE
FRONTERAS
(FISICAS, TEMPORALES,
EMOCIONALES, ETICAS).
LOS PLANOS
INTERIOR/EXTERIOR DE
LOS PERSONAJES SE
CONFUNDEN. COMO
TAMBIEN SON UN
CONTINUO LOS PLANOS
REALIDAD/IRREALIDAD.

majestuosidad wagneriana con el rock de Bob Dylan. Por eso, en sus filmes Wenders jamás avanza en línea recta y zigzaguear pasa a constituirse en uno de sus atributos.

En el plano cinematográfico, Wenders reconoce muchas influencias individuales, pero en primer término del cine en su totalidad. Esa pasión se muestra en las numerosas claves cinéfilas que abundan en sus cintas. Un recurso que lo lleva a incluir a sus realizadores favoritos en el oficio de actores. Por ejemplo, en *El amigo americano*, aparecen Nicholas Ray (director de *Rebelde sin causa*; *Amarga victoria* y *Nacida para el mal*) y Samuel Fuller (*La casa de bambú*; *Cbina gate*). Y también reconocimientos directos, como *Relámpago sobre el agua* (1980), filme documental dedicado al mismo Nicholas Ray.

Un trabajo altamente útil para quienes deseen interiorizarse de los postulados estéticos que animan la obra de Wim Wenders es *Tokyo-Ga* ((1985). Estructurado como un homenaje al gran realizador japonés Yasuhiro Ozu (*Tarde de otoño*; *Otoño con sol*; *Flores del equinoccio*), constituye también un manifiesto del pensamiento cinematográfico y estilístico de Wenders. En cierta ocasión Ozu hizo el siguiente comentario: "Mi universo es el mundo del silencio, de la tranquilidad, si bien esta paz es sólo aparente. Ahora, los filmes con estructura dramática acusada me cansan. Está claro que un filme ha de tener una estructura, pero no es bueno que destaque demasiado el drama". Es indudable que este juicio identifica plenamente a Wenders. De Ozu también recoge muchas enseñanzas estilísticas, como por ejemplo, la composición de los planos o la relación entre la cámara, los personajes y el decorado.

Son características que explican lo recomendable que es ver los filmes de Wenders varias veces, con ánimo arqueológico, sacándole el polvo a cada plano o secuencia, redescubriendo signos. El paisaje, las ropas, la música, constituyen en Wenders elementos significantes de la historia. No en el sentido de información empírica sobre la época, el lugar o la condición social de los personajes, sino en función de adelantar las claves argumentales, comunicar las situaciones en un segundo lenguaje o ser espejo de pensamientos o estados de ánimo.

DE ANGELES Y LABERINTOS

Los universos de Wenders son laberínticos, oscuros y esencialmente ambiguos. La atmósfera omnipresente en la mayoría de sus trabajos, es la ausencia de fronteras (físicas, temporales, emocionales, éticas). Los planos interior/exterior de los personajes se confunden. Como también son un continuo los planos realidad/irrealidad. Los puntos de referencia espaciales, geográficos, idiomáticos, se confunden. Por ejemplo, en *El amigo americano* se habla en tres idiomas indistintamente y la acción transcurre en París, Hamburgo, Múnich, Nueva York. En París, Texas, el desierto adquiere proporciones infinitas y no se diferencia demasiado de la claustrofobia ciudadana del Berlín de *Las alas del deseo*; o del paisaje portugués en *El estado de las cosas*; o de los barrios bajos estadounidenses que dominan en *Hammett*.

Esta construcción del espacio-tiempo no sólo se manifiesta escenográficamente, también impregna los temas que aborda. En "*Las alas del deseo*" y en "*Tan lejos, tan cerca*", Wenders lleva su abstracción sensorial y el rechazo a los límites usuales, al extremo de incluir la figura del ángel. Se trata, probablemente, de una con-



tribución inédita a la galería de personajes del cine. Seres etéreos que miran y se inmiscuyen en los asuntos terrenos. Ellos también están en proceso de búsqueda, pero en un sentido inverso: desde la angelicalidad a la corporeidad.

Los ángeles sólo pueden ser vistos por los niños. Es decir, la ingenuidad como condición epistemológica. El Daniel de *Las alas del deseo* se enamora de una trapezista, Marion. Se aburre de ser ángel, no sólo por el amor terreno que ha encontrado, sino también por esas pequeñas sensaciones asociadas a la vida mortal: olores, colores (los ángeles aparecen en blanco y negro).

En esos mundos dios está ausente (lo que se acentúa en los filmes con ángeles). De ello no se deduce que Wenders quiera incorporar una determinada tesis teológica (al modo como trabajan este tema, por ejemplo, Ermanno Olmi o Kieslowski). En verdad, dios podría existir como referencia, pero poco importa, porque no cumple un mayor papel en los mundos devastados por la guerra, o donde se cometen crímenes o donde se está al borde de la hecatombe nuclear. Tampoco se trata de un choque entre el bien y el mal, donde la existencia del mal descarta la posibilidad axiológica de un dios bueno y todopoderoso. Nada de eso. Para Wenders, son los olores, las melodías, los ojos, las pieles humanas, los que no necesitan a dios. El filme *El estado de las cosas* es una variación del mismo tema. En este caso es un grupo de actores, con su director a la cabeza, que filman una película sobre el holocausto nuclear (la doble realidad nuevamente). Pero no pueden seguir rodando porque el productor ha desaparecido. Los actores siguen viviendo, haciendo cosas, pero sin un sentido, errando en su propia soledad.

Otra constante del cine de Wim Wenders es la huida-búsqueda. Un proceso que siguen todos sus protagonistas. También bajo la condición dual de ser una manifestación física que opera en calidad de soporte argumental de sus historias, y a la vez, en lo esencial, como un estado existencial. La búsqueda moral, un tópico predilecto de muchos cineastas contemporáneos, en Wenders no se aloja a nivel de la conciencia de los personajes, como se exterioriza a través del tema de la culpa y la redención en Eastwood y Scorsese, por ejemplo. En Wenders se trata de un proceso más primario. Sus personajes siempre están por viajar, van rumbo a inciertos puntos, que parecen existir sólo a nivel abstracto. La huida-búsqueda de Travis en París, Texas, o de la pareja protagónica de *Tan lejos, tan cerca*, o incluso de sus primeros filmes (*Alicia en las ciudades*; *Movimiento falso*; *El transcurso del tiempo*) son traslaciones personales que remiten a los fantasmas metafísicos del ser humano: vivir, morir, la soledad.

Los filmes de Wenders son experiencias íntimas, pausadas, que buscan llevar al espectador a bucear en sus propios espacios internos. Es evidente que la desestructuración narrativa muchas veces le juega malas pasadas a Wenders, y la calidad de algunos de sus filmes puede ser discutible. También se le puede adjudicar cierta tendencia a filmar estudiadamente para ser considerado "autor". Pero esos pecados no pueden evitar reconocerle como un artista original, provocativo y sugerente. Tenaz en su propuesta y creador de una belleza visual que siempre resultará reconfortante.

LOS ANGELES SON
SERES ETEREOS QUE
MIRAN Y SE INMISCUYEN
EN LOS ASUNTOS
TERRENOS. ELLOS
TAMBIEN ESTAN EN
PROCESO DE BUSQUEDA,
PERO EN UN SENTIDO
INVERSO: DESDE LA
ANGELICALIDAD A LA
CORPOREIDAD.

M.G.

¿Quién mató a Cristián Kustermann?

DE ROBERTO AMPUERO

ROBERTO AMPUERO

¿Quién mató a Cristián Kustermann?



PLANETA BIBLIOTECA DEL SUR

¿M ás novela policial negra criolla? Sí. Ya no es sólo Heredia, el detective mapochino creado por Ramón Díaz Eterovic, el que se mueve por los bajos fondos político-policiales de nuestro país. Ahora es Cayetano Brulé, detective privado, cincuentón, cubano de origen, norteamericano de pasaporte, y avecinado en Valparaíso quien, fumando un Lucky tras otro, tomando café express bien cargado y dulce, y atusándose el bigote mexicano que usa desde que ha empezado a quedar calvo, resuelve intrigas donde el crimen se entrecruza con elementos del contexto histórico de nuestro país en los últimos años.

Una trama rápida y bien ambientada lleva al detective Brulé -construido a la manera del clásico personaje de la novela negra: el detective privado ocupado en casos de poca monta, una suerte de antihéroe, conocedor de la vida y las debilidades humanas, siempre algo solitario, viviendo al día, sin grandes pretensiones- desde Valparaíso a Alemania y Cuba tras el misterioso pasado de Cristián Kustermann, quien ha sido asesinado sin motivo aparente.

"Parece que la historia se contara sola", afirmó José Donoso cuando se dio a conocer que ¿Quién mató a Cristián Kustermann?, de Roberto

Ampuero (Stgo.: Planeta, 1993) era la novela ganadora del Segundo Concurso de Novela "Premio Revista de Libros", del diario El Mercurio, que tuvo lugar el año 1993. En su calidad de miembro del jurado de dicho concurso, Donoso destacó dentro de los méritos de la novela el hecho de que "no es jamás una narración morosa, que se deleita en sí misma, y es sobria en cuanto a estilo, proposiciones y construcción".

Rescato el calificativo de narración "sobria". Me atrae ese rasgo: permite reencontrarse con el simple, pero a veces escurridizo placer de seguir una trama, dejarse atrapar por una cuota de suspenso, sin ser "distráida/o", por decirlo de alguna manera, por la excesiva presencia de un narrador que no puede evitar aprovechar cualquier ocasión para dar a conocer sus opiniones -ya sea desde un punto de vista moral y/o político.

Quizás esta "sobriedad" provenga de la confluencia que se produce en la narrativa de Roberto Ampuero entre elementos provenientes de las dos grandes vertientes de la novela policial: la novela negra que indaga en lo social y la vertiente más clásica que está enfocada en el enigma a resolver. Aquí mandan los hechos y no la psicología de los personajes. La trama "navega por aguas políticas harto peligrosas",

al decir de José Donoso, pero ni el narrador ni el personaje están para disquisiciones políticas, prédicas ni panfletos. Hay, eso sí, en el personaje central, un sentido básico de justicia, por lo demás propio de personajes clásicos de la novela negra, como Marlowe de R. Chandler. Pero nada más.

Creo que contribuye a la "sobriedad" de la narración el hecho de que el personaje central, el investigador privado Cayetano Brulé, tenga un bajo perfil ideológico (mucho más bajo que el detective Heredia creado por Ramón Díaz Eterovic, por ejemplo). Brulé no tiene un pasado heroico del cual estar desencantado (no puede estar desencantado, quien nunca ha estado "encantado" con algo). Cayetano Brulé se mantiene más distante de las tribus políticas. Se ve que es buen conocedor de la

subcultura de la izquierda chilena, pero de la misma manera que lo es del hampa. Las conoce -tiene buenos contactos en ambas- pero no pertenece a ninguna de ellas.

Esa especie de "descompromiso" (ideológico) del personaje (y del narrador) favorece la primacía de los acontecimientos. Favorece la solidez, la precisión y la "sobriedad" de la narración. Lo que se gana en estos aspectos ¿se pierde en profundidad? Puede ser. Pero es claro también que no basta agregar disquisiciones políticas o explicitar adhesiones y rechazos de corte ideológicos para alcanzar "profundidad".

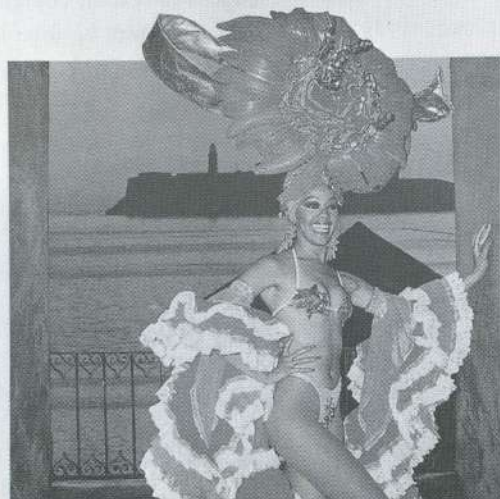
Estamos entonces ante otro escritor chileno que indaga en nuestra historia reciente y en mundos y submundos "chilenos", utilizando para ello los recursos de la novela policial

negra "me sorprende que este género no tenga un desarrollo mayor en un país con tantos casos sin resolver", declaró el autor en una entrevista. Pero el punto es que la intriga policial no es utilizada como mera excusa para trabajar literariamente las dimensiones políticas de las historias contadas. Casi se podría decir que ocurre lo contrario: el trasfondo político sirve de excusa para montar una intriga policial. Y quien sale ganando con esto es la novela policial negra criolla. Y los "lectores de vacaciones", quienes ciertamente harán buenas migas con Cayetano Brulé, a quien pueden encontrar no sólo pesquisando ¿Quién mató a Cristián Kustermann? sino también siguiendo pistas en sus tierras de origen en Boleros en La Habana (Stgo.: Planeta, 1995) o en el desierto nortino en El alemán de Atacama (Stgo.: Planeta, 1996).

Elena A.

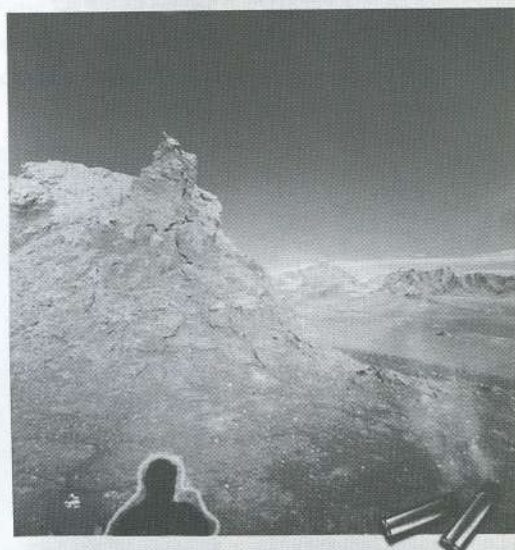
ROBERTO AMPUERO

Boleros en La Habana



ROBERTO AMPUERO

EL ALEMAN DE ATACAMA



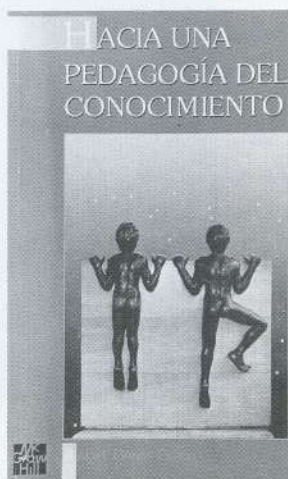
PLANETA • BIBLIOTECA DEL SUR

**HACIA UNA
PEDAGOGIA DEL
CONOCIMIENTO**

*Rafael Flórez Ochoa.
McGraw-Hill. Santafé de
Bogotá, Colombia, 1994,
311 páginas.*

Aquel maestro rutinario, anclado en los programas, resulta aburrido para el niño; pero cuando se suelta, genera ideas, es inteligente, ya no es un peso sino una persona que tiene libertad para pensar, que abre espacios para crear nuevos conocimientos y facilita las herramientas para ello.

Rafael Flórez (con acento), profesor titular de la Universidad de Antioquia, ofrece elementos para reflexionar críticamente sobre lo que es la pedagogía. El autor realiza un aporte desde una disciplina tradicionalmente normativa hacia otra centrada en la descripción, explicación y comprensión del acto pedagógico, en la perspectiva de articular la producción del saber con la apropiación creadora de los jóvenes educandos.



**UN VIAJE
MARAVILLOSO**
La ruta del agua

Video educativo.
Director y realizador:
Guillermo Soto. Participación de Katherine Salosny. Música de Los Jaivas. Producción de Natural Films Group, con el patrocinio de la Corporación Nacional Forestal (CONAF), Instituto de Ecología de Chile. Duración aproximada: 50 minutos.

“En el mar se inicia un viaje maravilloso. El sol continuamente calienta gran parte de la Tierra y océanos. Poco a poco se va produciendo una incesante transformación del agua en vapor, el que es transportado por los vientos y circula por la atmósfera, formando grandes masas de nubes. Producida la condensación, cae nuevamente a la Tierra en forma de lluvia o nieve. Así se inicia el fascinante ciclo del agua”.

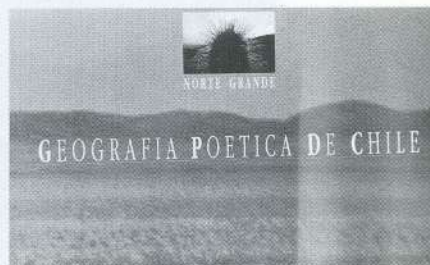


**GEOGRAFIA POETICA
DE CHILE**
Norte Grande

Publicación a cargo del Departamento de Extensión Cultural de la Biblioteca Nacional, Departamento de Publicidad del Banco del Estado de Chile. Editorial Antártica S.A., Santiago, 1991, 111 páginas.

En este primer volumen, el lector puede recorrer la geografía del Norte Grande, su gente, flora y fauna a través de las descripciones poéticas de connotados autores nacionales, como Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Raúl Zurita, Mariano Latorre, Benjamín Subercaseaux, Alfonso Calderón. Los textos se acompañan con bellas ilustraciones alusivas.

“Norte, llego por fin a tu bravío
silencio mineral de ayer y de hoy,
vengo a buscar tu voz y a conocer lo mío,
y no te traigo un corazón vacío:
te traigo todo lo que soy”.



HISTORIA Y GEOGRAFIA

Volumen I

Orlando Cecchi R.,
Pedro Godoy P., Dina
Cembrano P., Isabel
Serrano R., Arrayán
Editores S.A., Santiago,
1996, 415 páginas.

El volumen está dirigido a los alumnos que cursan el primer año de educación media como también a los profesores del ramo. Su contenido abarca la prehistoria, el mundo antiguo y la Edad Media en Europa. La parte geográfica: teorías sobre el origen del universo, el sistema solar, características de la atmósfera, climas, suelos, aguas, el paisaje rural, origen de las ciudades.

Cada capítulo incluye numerosas ilustraciones en color, temas para reflexionar y debatir, trabajos de investigación, de análisis y síntesis, numerosos cuestionarios. Además, consigna variados e interesantes documentos, glosarios y mapas.

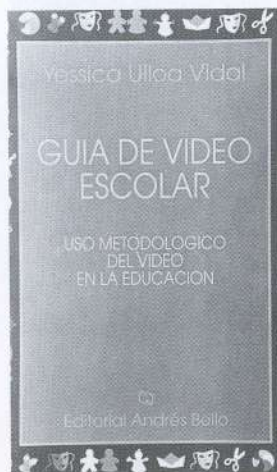


GUIA DE VIDEO ESCOLAR USO METODOLOGICO DEL VIDEO EN LA EDUCACION

Yessica Ulloa Vidal.
Editorial Andrés Bello,
Santiago, 1996,
63 páginas.

Se propone a los docentes una forma de usar el video como recurso adicional en la práctica pedagógica. Se indican tres variantes de uso, de acuerdo a los intereses y demandas de los establecimientos educacionales. Una de ellas es la incorporación del video al aula. Las otras están dirigidas a las actividades extracurriculares y de extensión. Se responde a las interrogantes sobre la forma de incorporar el video y cómo usarlo y se indica la importancia de evitar utilizarlo como un simple mecanismo de sustitución del docente o de los textos.

En cuatro grandes capítulos se da a conocer la aplicación práctica del video escolar.



MARIANA Y LUIS APRENDEN A LEER PENSANDO

Ana María Zúñiga Caro.
Editorial BM, SA,
Santiago, 1996,
94 páginas.

Texto de lectura para primer año básico enfocado en el aprendizaje de la lectura que el alumno puede realizar a partir de sus propios esquemas cognitivos y competencias lingüísticas previas. Todo esto se puede lograr a través de la discusión de los textos presentados con la mediación del profesor.

Los contenidos están planteados en relación a las experiencias o situaciones de vida que acontecen fundamentalmente a los personajes Mariana y Luis, para identificar a los niños con sus propias experiencias.

Informaciones:
teléfono 238 25 96,
Santiago.

L. Y. N.



consejo de profesores

"Sí, pero con ciertas modificaciones, indudablemente sirve como medio educativo, sobre todo para los sectores económicos bajos, porque es la ventana que les permite relacionarse con el mundo, hoy egoístamente mal utilizada. Una televisión hablando de jeans americanos, competencias en skates, entregando fútbol todos los días... Es una estupidez. La televisión educativa puede ser entretenida, ya que lo cultural no debe entenderse como lo serio y de elite. Es ridículo pensar que sea sólo *El show de los libros*, o *Creaciones*, etc. porque no interesa a la mayoría. En mis clases me he apoyado, por ejemplo, en un programa que *Contacto* dedicó a la felicidad. Fue super-entretenido. También *Aprendiendo a pensar*, que a mi juicio es lo mejor que he visto".

Florencia Sandoval, profesora de Filosofía, Colegio Pedro de Valdivia.

"La televisión debiera servir; tiene todas las potencialidades para eso. Pero en este momento tengo la impresión que no entrega nada. Por lo menos, los programas producidos en Chile -llámense teleseries e incluso los denominados culturales o que pretenden serlo- son muy limitados en términos de contenidos y en la forma en que están hechos. Aunque se entregan algunos contenidos, son muy poco creativos. En cuanto a programas infantiles, *El Profesor Rossa*, que es bueno pero no es tan infantil y no sé qué tanto lo verán los niños. Ellos ven más *Cachureos*, que no dice nada. Ese es el punto: hay programas que son buenos, pero no llegan tanto. A lo mejor, no todo es tan basura, pero no está en horario estelar".

Ximena Correa, profesora de Teatro, Colegio Patrocinio de San José.

"Sí, pero debe estar orientada. Hay programas que pueden servir pero deben estar bien señalados como tales. El rol fundamental que debiera cumplir la televisión es, sin duda, educar pero en este momento no lo cumple. Hay programas que sólo sirven para malear la mente de los niños. En cambio, hay programas excelentes para complementar la práctica docente. Por ejemplo, *Al sur del mundo*, *La tierra en que vivimos* y algunos documentales que ha entregado *Creaciones*. Pero lamentablemente, tomando a la televisión como un todo, sólo un 20% de su programación está orientada a educar. El otro 80% es sólo entretenimiento y no siempre muy sana".

Gladys Valenzuela, profesora de Historia y Geografía, Colegio María Inmaculada.

"Sí, en la medida en que exista la censura para algunos programas y horarios. Existen programas que educan. Por ejemplo, *El Profesor Rossa*. Pero de los programas infantiles, un 80% no sirve, porque engendra la agresividad y la falta de respeto. Las mismas teleseries muestran la falta de valores que tiene la juventud. No educan, muy por el contrario, lo hacen ver como normal. Por otra parte, con el cable el problema se ha agudizado porque los niños tienen más donde elegir. No escogen lo cultural ni las noticias internacionales, sino que los niños ven el partido de fútbol y las niñas los video clips. Es decir, se les abrió el mundo sólo a la entretenimiento".

Virginia Araya, profesora de Matemática y Física, U. de Chile y U. Central.

¿Sirve la televisión para educar?

“Como concepto televisión sí, pero en este momento los programas son netamente distractivos, no entregan valores de ningún tipo. Por ejemplo, la violencia es excesiva, incluso en los dibujos animados más simples, falta de valores de tipo familiar, de la amistad, etc. Lo óptimo sería que la televisión hiciera una combinación entre lo entretenido, lo formativo y lo educativo. Existen programas culturales, pero son fomes, tanto que no los ven ni los adultos. Hay que pensar que uno de los grandes grupos receptores de la televisión lo constituyen los niños, y lo único bueno que en este momento tienen para ver en televisión es el Profesor Rossa, que logra esa combinación. La televisión ha demostrado que es capaz de hacer mejores cosas, programas de buen nivel”.

Pedro Rojas, profesor de Química, Colegio Alemán.

“Por supuesto, ya que es tremendamente poderosa en todos los ámbitos. En este momento la televisión sí está sirviendo para educar, porque los profesores la usan. En mi caso, relaciono el área en la que trabajo que es el deporte, el fútbol específicamente, con lo que los niños ven a cada rato en televisión. Incluso, lo uso como motivación. Puedo ejemplificarlo también con mi señora, que es profesora de Historia, que para hacer sus clases ha ocupado *Al sur del mundo, La tierra en que vivimos*, etc., programas y documentales actualizados, que a nivel de colegio y como material docente no existen”.

Juan Venegas, profesor de Educación Física, Colegio Patrocinio de San José.

“En estos momentos no, porque da malos ejemplos a la juventud, especialmente las teleseries. Tal como está la televisión no es un medio que sirva al alumno para desarrollarse. La televisión tendría que estar más orientada a lo educativo y que nos ayudara a nosotros, los profesores, a cumplir mejor nuestra función. Hoy, nosotros les decimos una cosa y la televisión les muestra otra. La programación, a lo mejor no tendría por qué cambiar, pero enfocada a buenos ejemplos. Así, la teleserie *Adrenalina*, en vez de mostrar sólo antivalores y a los jóvenes que los practican como ídolos dignos de imitar, presentar un colegio donde el alumno se preocupe de estudiar y aprender”.

Mónica Lewin, profesora de Química, Colegio Pedro de Valdivia

“No veo mucha televisión, pero trato de ocuparla. Incluso, por ejemplo, la teleserie *Adrenalina*, que las niñas me la cuentan y conversamos los antivalores que se muestran y reforzamos valores positivos. En lo que tiene que ver estrictamente con lo académico, programas tan simples como el *Chapulín Colorado* hemos visto la parodia que allí se presenta. Las niñas son capaces de entender la figura sin problemas, y ahí las engancho con la parodia en el Quijote, por ejemplo. Si las enfrentara directamente al libro se les haría mucho más denso y complicado de entender”.

Silvia Ruby Reyes, profesora de Castellano, Liceo Santa Teresita de Llolleo.

INQUIETUD DE ESTUDIANTES MAPUCHES

Sra. Directora:

Nos sentimos aislados, discriminados. Los mapuches somos una raza que amamos nuestra tierra, cultura, ancestros. Gracias a ello hemos sobrevivido.

Días atrás nos reunimos en Santiago un grupo de jóvenes mapuches para participar en un taller-seminario y analizar los temas que más nos inquietan.

El cincuenta por ciento de la población mapuche vive en la Región Metropolitana, lo que constituye alrededor de 600 mil personas. Muchos jóvenes tienen en estos momentos serios problemas para continuar sus estudios por falta de medios económicos.

Recuerdo cuando frente al Ministerio de Educación quemamos libros de Historia, como una demostración de protesta por la ignorancia acerca de la historia de nuestro pueblo. Quizás aquella vez no fue una adecuada forma de protestar, pues el mejor camino es el diálogo que lleve a la comprensión y solución de los conflictos. Ahora hemos solicitado al MINEDUC un aumento de becas para los jóvenes mapuches. Estas, actualmente llegan a 300 en todo el país. Es el beneficio que aporta la Constitución a los estudiantes de escasos recursos y con un buen rendimiento escolar.

El presupuesto anual para becas indígenas es cerca de 380 mil pesos al año para un estudiante universitario, 130 mil a los de media y 58.600 pesos a los de básica.

Es de justicia que de las 90 mil becas que da el Estado a los estudiantes del país, se entreguen 30 mil a los del sector indígena.

María Huenqueo

NIÑOS QUE TRABAJAN

Sra. Directora:

Me sorprende la gran cantidad de niños que trabajan en los países en vías de desarrollo. Un informe de la OIT da a conocer que alrededor de 120 millones de niños de más de cinco años de edad trabajan jornada completa y otros 130 millones cumplen media jornada.

Y las formas de atropello a los menores son variadas: abuso físico, mental y sexual.

El estudio de la OIT muestra que en Filipinas, más del 60 por ciento de los niños que trabajan están afectos a daños químicos y biológicos, y el 40 por ciento ha sufrido heridas o enfermedades graves. También revela el informe, un aumento de la prostitución y tráfico infantil en los últimos años. Al menos se sabe de la existencia de cinco redes internacionales que están operando.

Ante esta realidad tan dolorosa, urgen fórmulas inmediatas de protección a los niños del mundo subdesarrollado.

Atentamente,

*Profesor Juan Y. Oyarzún
Quellón*

LA TORRE DE BABEL

Sra. Directora:

Más de 500 estudiantes, entre los 6 y 16 años de edad, respondieron masiva y creativamente a la convocatoria abierta del Segundo Concurso Juvenil de Plástica Tridimensional "La Torre de Babel", organizado por el Instituto Chileno Israelí de Cultura, que cuenta con el patrocinio del Departamento de Educación Extraescolar el Ministerio de Educación.

Esculturas que presentan una gran variedad de técnicas aplicadas, como fierro forjado, tallados, relieves, maquetas, modelados o móviles, dan cuenta de la gran capacidad e imaginación de los jóvenes artistas para desarrollar una sólida y creativa respuesta al tema.

Obras en materiales tradicionales (madera, greda, fierro, yeso, piedra, etc.), experimentales (placas de rayos X, jabones, cintas de casete, etc.), y reciclados (latas, vidrios, plásticos, cartones, envases, etc.), adquirieron dimensiones figurativas y abstractas de gran expresión artística.

El jurado del certamen, integrado por importantes personalidades del arte, examinó y seleccionó los trabajos más destacados.

Las obras premiadas fueron exhibidas en la Plaza de las Esculturas del Parque Arauco.

La saluda cordialmente,

*Tota de Guiloff
Directora
Instituto Chileno Israelí de Cultura*

MINISTRO DE EDUCACION
José Pablo Arellano
Representante Legal

SUBSECRETARIO DE EDUCACION
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 EDITOR
PRESIDENTE
Iván Núñez Prieto
Miembros
*Ernesto Aguila Zúñiga
Beatrice Avalos Davison
Verónica Edwards Risopatrón
María Teresa Escoffier del Solar
Manuel Fábrega Ramírez
Sergio Nilo Ceballos
Graciela Ortega Bustos
Carlos Ortiz Henríquez
Gerardo Ruiz Betancurt*

EDICION GENERAL
Manuel Guzmán P.

PERIODISTA
María Nelda Prado L.
JEFA DE REDACCION
Liliana Yankovic N.

DIAGRAMACION

Digitart

FOTOGRAFIA

*Manolo Guevara H.
Claudia Román R.*

COLABORADORES

*Elena Aguila
Marcela Aguirre
Pablo Marín
Marta Escobar*

© Ministerio de Educación

Preprensa digital
DIGITART

Impreso en los talleres de HANSA Print S.A.
que sólo actúa como impresora.
Distribución Mesage.

Correspondencia, Publicidad, Suscripciones y Ventas: Av. 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.

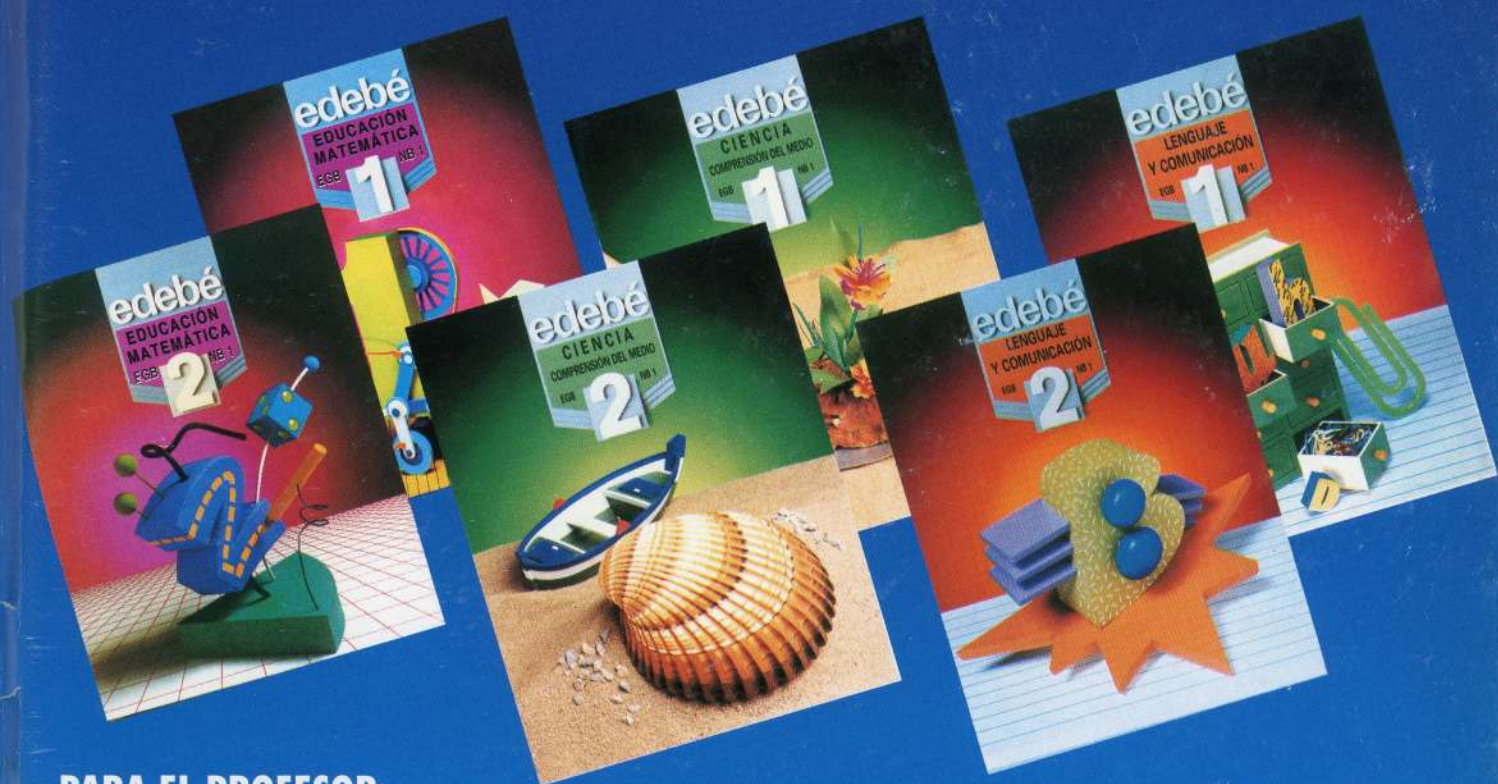
Liderando la Reforma Educativa

EDITORIAL DON BOSCO S.A.
PRESENTA SUS SELLOS:

E.D.B. - Editorial Salesiana - edebé

edebé

calidad en educación



**PARA EL PROFESOR:
CADA LIBRO GUÍA INCLUYE:**

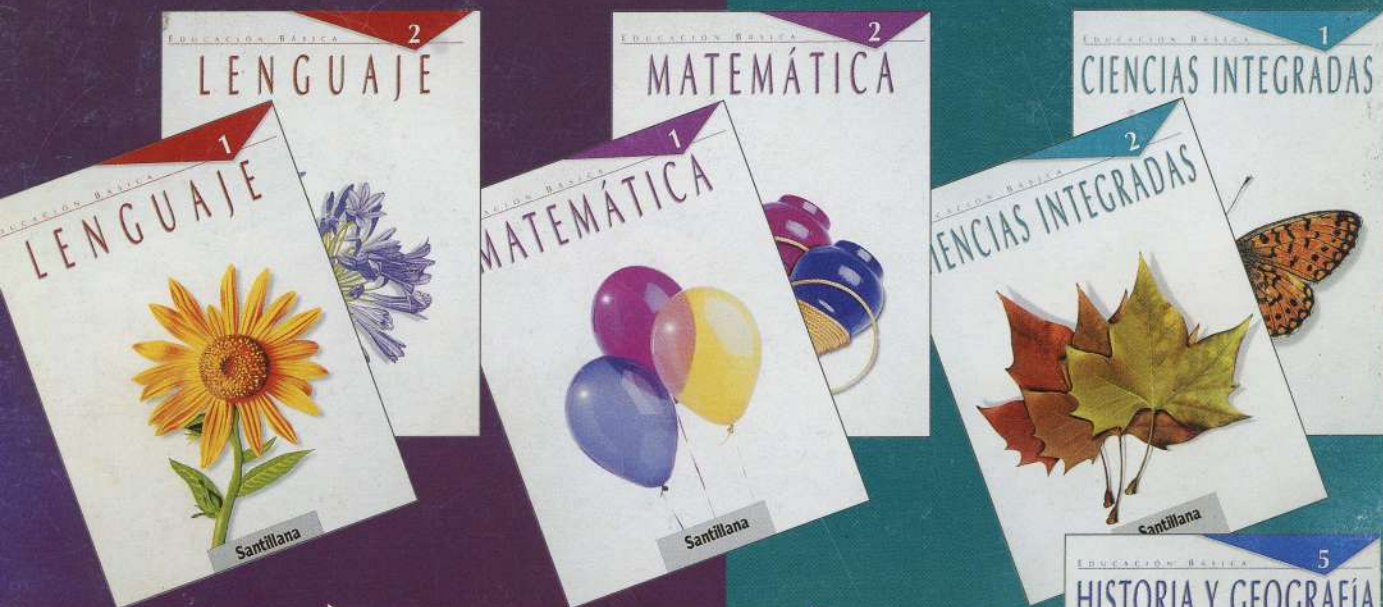
- programación de las unidades didácticas
- orientaciones y actividades sobre la unidad
- fichas de actividades de refuerzo
- fichas de actividades de profundización
- pautas de observación
- fichas de evaluación
- respuestas correctas

Editorial Edebé

General Bulnes 35, Santiago de Chile
Fono 6818883 - Fax 6815616
Casilla 877 Centro de Casillas.

Santillana

¡Siempre con lo nuevo!



PARA ENSEÑANZA BÁSICA

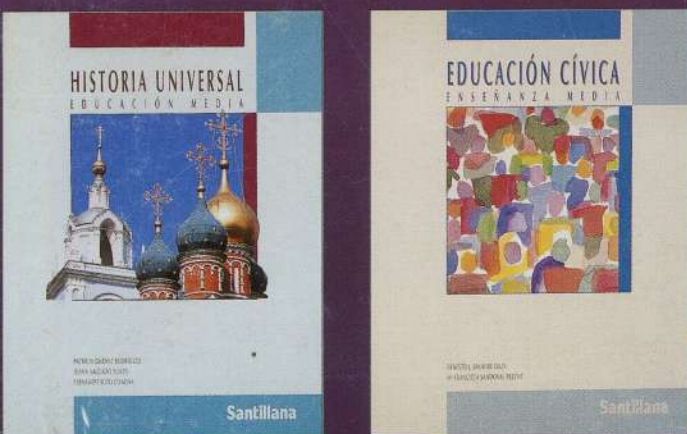
Los nuevos textos Santillana son la mejor respuesta a los requerimientos pedagógicos de la Reforma Educacional.

Todas las nuevas series incluyen una completa guía para el docente y materiales para el trabajo en el aula.

Los textos para alumnos incluyen materiales recortables.



PARA ENSEÑANZA MEDIA



Las series de Educación Media para Ciencias Sociales destacan por la utilización de recursos como: mapas, fotos, reproducciones de documentos y cartografía, estos son utilizados como soporte expresivo de los contenidos y como medio para transmitir información a los alumnos.

Los textos de la Reforma
 Santillana

PEDRO DE VALDIVIA 942
TEL: 204 7750 - FAX: 3411409
SANTIAGO - CHILE