

R E V I S T A D E
EDUCACION

NOVIEMBRE 1997 • \$ 1.800 EDICION N° 250



00250

Educación y Valores:
El otro desafío de la Reforma

Textos Escolares:
Una Mirada de Conjunto

Ensayo:
La Construcción del Saber desde una Perspectiva de Género

Liderando la Reforma Educativa

CIENCIA



LENGUAJE



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

MATEMÁTICA



• Editorial Don Bosco S. A. • General Bulnes 35 • Metro Estación República
• Teléfono: 681 8883 • Fax: 681 5616 • Santiago

• Librería Don Bosco Alameda 2361 • Fonofax: 6961685 • Santiago

• Editorial Don Bosco S. A. • Fonofax: 23 2149 • Beeper: 09-281 1000 • Cód.: 281 9571 • La Serena
• Editorial Don Bosco S. A. • Fonofax: 81 6054 • Beeper: 09-281 1000 • Cód.: 381 3269 • Con-con
• Editorial Don Bosco S. A. • Fonofax: 25 2480 • Beeper: 09-281 1000 • Cód.: 281 9417 • Concepción
• Editorial Don Bosco S. A. • Fonofax: 22 80 25 • Beeper: 09-781 9000 • Cód.: 281 9430 • Valdivia

Edici3n

LA VIDA: EL PRIMER VALOR

Anunciando el suicidio de un amigo suyo una sabia mujer resumió su tristeza expresando: "Para mí, morir no es una tragedia, pero quitarse la vida sí, porque la oportunidad de disfrutar una vida humana equivaldría a ser el grano de arena elegido de entre todos los granos de arena de la playa. Sin embargo, en el caso de mi amigo debe haber surgido algún error..".

Al parecer todos vivimos, en mayor o menor grado, algo de ese "error"; es decir, no apreciamos lo que ya tenemos por el solo hecho de estar vivos. Ninguno de nosotros está plenamente conforme con lo que es y con lo que hace. La mayor parte del tiempo parecemos contrariados con los sucesos que la vida nos depara. Por desgracia, esa condición, irremediamente, se traduce en actitudes negativas, muy poco aleccionadoras frente a los niños y a los jóvenes, para quienes los modelos de conducta adulta son el nutriente vital de su desarrollo como personas y de la autoconfianza. Así se genera un círculo vicioso en lo actitudinal.

El último tiempo hemos tenido que contabilizar un balance especialmente doloroso en nuestro país: veinte estudiantes, de entre 13 y 18 años, se quitaron la vida en el lapso de cinco meses. Todos vestían uniforme escolar y la macabra decisión de autoeliminarse estuvo estrechamente ligada a conflictos surgidos en sus ámbitos más cercanos: la familia y la escuela o liceo. Sin alcanzar a poseer totalmente sus vidas, estos adolescentes se vieron arrastrados hacia la oscuridad definitiva, convencidos de que desde "arriba" disfrutarían viendo sufrir a quienes les "hicieron daño", una suerte de fantasía vengativa muy común en los jóvenes que alguna vez han intentado suicidarse, según explica un especialista.



Los estudios realizados en psicología revelan que los niños se suicidan generalmente por conflictos escolares, los jóvenes por razones sentimentales y los adultos por problemas económicos o de salud. Son datos importantes a la hora de dilucidar el drama, pero lo que subyace en todos los casos es, sin duda, una falta de valoración hacia la vida. Tal vez en algunos de nosotros esté exacerbado ese desprecio, no lo sabemos a ciencia cierta, salvo que la depresión se quiera hacer visible y alguien se dé cuenta a tiempo. Sin embargo, la prevención está a la mano y es fácilmente cultivable: poner como primerísimo valor nuestra vida y enseñar a otros lo mismo. Desde esa génesis, el conjunto de valores necesarios para nuestra convivencia social se puede dejar fluir conscientemente, o sea, con la razón y el corazón.

Hoy, todas las naciones del mundo hacen un esfuerzo por incorporar el tema de los valores en sus procesos de reconstrucciones o refundaciones, luego de los profundos cambios que ha acarreado la revolución científico tecnológica. Chile está en la nómina y, a través de su sistema educativo, pretende apoyar la formación valórica de quienes habitarán el próximo siglo.

María Teresa Escoffier

ALDO REPETTO SEEGERS



Este joven pintor autodidacto chileno sintió desde pequeño la atracción por la pintura. Decidió, a los 16 años, que le gustaba tanto como para dedicarse por entero a ella. "He puesto mucho empeño y un esfuerzo grande en abrimme paso y aprender a pintar, en un proceso que no termina", señala.

A los 19 años ha desarrollado una prolífica labor. Se nutre de experiencias personales, de ideas y observaciones del Chile actual y de Latinoamérica. Plasma estas visiones en óleos y acrílicos, utilizando distintos recursos pictóricos. Así, dice, cada obra adquiere su identidad propia, un concepto o una idea que transmitir.

"Lo interesante es el movimiento, la circulación de ideas para producir comunicación y la estimulación de distintos pensamientos", afirma. Repetto quiere moldear ideas-imágenes de la chilenidad y exportarlas al mundo. Ha participado en muestras colectivas en Santiago, Viña del Mar y Nueva York.

6 HACIA UNA PEDAGOGIA DEL AMOR

¿Qué ocurre cuando las ideas desarrolladas por Humberto Maturana en torno a la "biología del amor" se aplican en educación? Es lo que sucede en algunas escuelas, donde se están realizando talleres basados en una propuesta educativa diseñada por el destacado biólogo y su colaboradora Sima Nisis de Rezepka.

18 TEXTOS ESCOLARES: UNA MIRADA DE CONJUNTO

"Nuestros textos escolares tienen graves deficiencias". Esta sola frase, publicada en la primera página del decano de la prensa nacional un domingo de agosto del presente año, suscitó inquietud y debate. Se hace necesario contextualizar el debate en el marco de una política general de recursos didácticos.

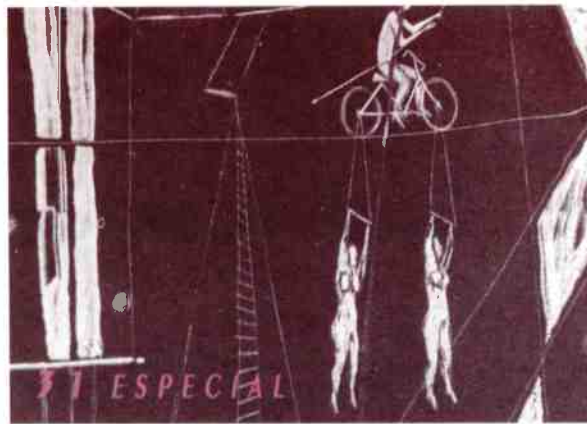
28 PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION

Docentes de todo el país, convocados por el Colegio de Profesores de Chile, iniciaron en abril de este año en sus escuelas un amplio debate, proceso que culminó en octubre, con la presencia de mil maestros que se reunieron en el edificio Diego Portales, en el Primer Congreso Nacional de Educación.

39 EL FUTBOL HOY: UN FENOMENO EXCENTRICO

El efecto emotivo que produce el filme *Historias de fútbol*, impulsa a reflexionar sobre los espacios de la vida real, de los que el fútbol ha alcanzado tal posesión que ya nadie puede abstraerse.

EDITORIAL 3
 BREVES EN RODAJE 10
 INTERNACIONAL 23
 BREVES INTERNACIONAL 27
 BREVES EDUCACION 49
 REUNION DE APODERADOS 50
 CONSEJO DE CURSO 52
 A CORTA DISTANCIA 54
 CINE 56
 FUENTES 60
 LIBROS 62
 MUSICA 64
 CARTAS 66



Tanto el nuevo currículo de enseñanza básica como el que hoy se debate para la educación media, incluyen un capítulo denominado "objetivos fundamentales transversales", donde se explicitan los objetivos valóricos que propone la actual Reforma Educacional. Investigadores y docentes reflexionan sobre la transversalidad y comparten sus experiencias en relación a este importante desafío educacional.

13 MIQUEL MARTINEZ



Una de las ofertas de pasantía más demandadas por los profesores chilenos tiene como destino la Universidad de Barcelona. Allí se anuncia el tema "educación en valores", un título que de por sí genera numerosas interrogantes. Sobre éstas conversamos con Miquel Martínez, catedrático de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la misma universidad.

42 LA CONSTRUCCION DEL SABER DESDE UNA PERSPECTIVA DE GENERO



¿Cómo afecta la condición de género los procesos de transmisión del saber en la escuela? Claramente, existen contradicciones entre los objetivos del sistema educacional y los procesos de socialización diferenciada que experimentan los niños y las niñas en nuestra cultura. De ahí la necesidad de buscar alternativas para la superación de aquellas situaciones educativas que reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres.

Hacia una pedagogía del amor

¿QUE OCURRE CUANDO LAS IDEAS DESARROLLADAS POR HUMBERTO MATURANA EN TORNO A LA "BIOLOGIA DEL AMOR" SE APLICAN EN EDUCACION? ESTO ES LO QUE ESTA SUCEDIENDO EN ALGUNAS ESCUELAS DEL P 900, DONDE SE ESTAN REALIZANDO TALLERES BASADOS EN UNA PROPUESTA EDUCATIVA DISEÑADA POR EL DESTACADO BIOLOGO Y SU COLABORADORA SIMA NISIS DE REZEPKA.



Fotografía: Claudia Román

La idea de que "el aspecto fundamental de lo humano está en el amor, es decir, en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia" no resulta muy difícil de asociar al renombrado biólogo chileno, Humberto Maturana. Y es lógico, pues este Premio Nacional de Ciencias desde hace varias décadas viene trabajando en teorías que postulan que lo humano es un entrelazamiento de lo emocional y lo racional.

Lo interesante de esta historia es que las teorías y propuestas de H. Maturana no se han quedado atrapadas entre las hojas de gruesos mamotretos destinados sólo a ser leídos por unos pocos espíritus científicos que se aventuran en el mundo de las ideas y del saber. Muy por el con-

trario, se han comenzado a vivir y las están experimentando un grupo clave en nuestra sociedad: los profesores.

¿COMO SE GESTO TODO ESTO?

Fue la UNICEF la institución que propuso al doctor Maturana y a Sima Nisis de Rezepka, alumna y colaboradora del biólogo, concebir un ambicioso proyecto: "mejorar la calidad de vida de los niños del mundo". La respuesta a este desafío se concentró en un libro de casi 130 páginas, Formación Humana y Capacitación. El contenido de este libro se empezó a poner en práctica en forma de talleres con profesores de escuelas de extrema pobreza en la comuna de Macul. Además, la propia UNICEF organizó un seminario donde se encontraron reconocidas personalidades que trabajan en el ámbito de la educación y especialistas en pedagogía y formación de profesores de prestigiosas casas de estudios nacionales. En general, hombres y mujeres que están repensando la educación en nuestro país.

El MINEDUC, luego de tomar conocimiento de esta propuesta educativa y tras una conversación con H. Maturana y N. de Rezepka, propuso llevar este proyecto a escuelas del P 900 (escuelas ubicadas en sectores de escasos recursos económicos). Quilicura fue la comuna elegida para empezar el trabajo. Desde agosto del año pasado profesores de la comuna se reúnen todos los martes en las escuelas El Mañío y Parinacota, para trabajar en estos talleres. Anteriormente, también La Florida validó esta experiencia y así queda de manifiesto en *Formación Humana y Capacitación*, donde fluyen los testimonios de quienes antes ya

vivieron la experiencia.

No sólo profesores han estado involucrados, también, -con el nombre de "formación humana"- se ha aplicado esta propuesta desde hace cinco años a alumnos de cuartos medios del Instituto Hebreo, durante dos veces a la semana. Lo mismo ocurre con un grupo de adultos mayores, donde se han obtenido notables resultados. Además, la temática se ha hecho presente en la formación de psicólogos en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y se ha trabajado en el Magister de Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En enero del próximo año, la Universidad de Chile la incorporará al currículo de cursos de actualización para profesores.

LA PEDAGOGIA DEL AMOR

Para los propios autores la tarea fundamental de la educación consiste "en formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano pueda confiar y a quienes pueda respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social".

En su libro y en los talleres que imparten analizan la educación desde diferentes aristas. La relación que se da en el aula entre profesores y alumnos, la formación que reciben los docentes y qué es lo que se pretende que el alumno alcance en su proceso educacional, son temas que se trabajan desde una perspectiva que plantea que existe un solo fundamento válido capaz de producir los cambios: el amor.

UNICEF PROPUSO AL
DOCTOR MATURANA
Y A SIMA NISIS DE
REZEPKA CONCEBIR UN
AMBICIOSO PROYECTO:
"MEJORAR LA CALIDAD
DE VIDA DE LOS NIÑOS
DEL MUNDO". LA
RESPUESTA A ESTE
DESAFIO SE
CONCENTRO EN UN
LIBRO DE CASI 130
PAGINAS, "FORMACION
HUMANA Y
CAPACITACION".

LA TAREA
 FUNDAMENTAL DE LA
 EDUCACION CONSISTE
 EN FORMAR SERES
 HUMANOS PARA EL
 PRESENTE, PARA
 CUALQUIER PRESENTE,
 SERES EN LOS QUE
 CUALQUIER OTRO SER
 HUMANO PUEDA
 CONFIAR Y A QUIENES
 PUEDA RESPETAR,
 SERES CAPACES DE
 PENSARLO TODO Y
 HACER LO QUE SE
 REQUIERA COMO UN
 ACTO RESPONSABLE
 DESDE SU CONCIENCIA
 SOCIAL.

Sima Nisis de Rezepka sostiene enfáticamente que los avances fundamentales de la humanidad se han dado en la dimensión tecnológica y no en la dimensión humana, por lo que el ser humano ha crecido en todo aquello que es ajeno a su esencia, lo que a la postre lo ha llevado a evolucionar hacia un ser agresivo, dejando atrás su ser amoroso. Al respecto, según Nisis de Rezepka, la educación, de la manera en que hasta el momento se ha entendido e impartido, ha sido determinante, porque siempre se la ha visto como instrucción y no como formación humana. Finalmente, se refiere a la necesidad de capacitar a los profesores en estos talleres. Afirma: "cambiando ellos la forma de entender la educación y su dinámica relacional con sus alumnos les transmiten conceptos absolutamente distintos, porque su posición frente a la educación y a los niños ha cambiado".

Detrás de todo esto está la definición que Maturana y N. de Rezepka proponen de lo que ellos llaman la "biología del amor": "La biología del amor es sencilla. Todos los seres humanos somos expertos en ella, y en la educación, la biología del amor consiste precisamente en que el profesor o profesora acepte la legitimidad de sus alumnos y alumnas como seres válidos en el presente, corrigiendo sólo su hacer y no su ser".

¿COMO SE ESTAN VIVIENDO LOS TALLERES?

Los talleres de Formación Humana y Capacitación se plantean cumplir objetivos bastante ambiciosos: invitar a los profesores a reflexionar sobre su ser biológico y los fundamentos de su sentido

ético social como base de su libertad creativa y su quehacer docente; mirar la tarea educativa como un fenómeno biológico que involucra todas las dimensiones del vivir humano, en la total integración del cuerpo y el espíritu y, en consecuencia, reconocer que cuando no ocurre así, se produce la enajenación y la pérdida de sentido social e individual; contribuir al cambio de lo escolar, haciéndolo acogedor, interesante y liberador de la inteligencia; y, por último, generar en los profesores una práctica que permita a los niños y a las niñas desarrollar o recuperar el respeto por sí mismos/as, la conciencia social y las habilidades operacionales, reflexivas y emocionales que los/as llevan a conducirse como ciudadanos/as serios/as y responsables en este mundo que constantemente está cambiando.

Estos objetivos, lejos de asustar a los ya atareados profesores, los seducen a participar del taller, quienes se lo plantean como un desafío generador de una nueva visión de la pedagogía y, en el fondo, de la vida. Así lo confirman algunos docentes participantes de los talleres de la Escuela Parinacota. Fernando Díaz, profesor de la escuela María Luisa Sepúlveda, es honesto al admitir que se incorporó al curso sólo por sumar horas de perfeccionamiento; sin embargo, con la misma sinceridad, afirma que cuando se enteró de que era el doctor Maturana el gestor del taller, eso fue fundamental para decidir quedarse. "Yo diría que lo más importante ha sido revisarme, hacer una profunda reflexión y proyectarme como profesor desde una nueva perspectiva, más humana. Entender realmente la problemática de los chiquillos, porque este es un colegio que tiene niños con bastantes proble-

mas", afirma. Piensa que ha ganado bastante porque se ha enriquecido la relación con sus alumnos: "... uno con este curso va reafirmando actitudes que, por intuición, las tenía; ahora hay una convicción más profunda que es el camino por el que tenemos que ir los profesores".

No difieren mucho las impresiones de María Elena Hormazábal, quien sostiene que se incorporó al curso el año pasado, siempre en la perspectiva de aprender un poco más: "creo que ha sido muy bueno, porque nos ha enseñado a comunicarnos. El hecho de, por ejemplo, perder el miedo a reconocer nuestra corporalidad, lo que no estaba en nuestro esquema, produce cambios en las relaciones. Además, ha cambiado la relación en la sala de clases. En lo personal recuerdo lo que hemos trabajado en el curso y trato de ponerlo en práctica en la sala, por ejemplo, al pasar la lista, levantar la vista, mirar a los niños y sonreír. Me he dado cuenta de que los niños buscan la cara de

su profesor para decir "aquí estoy yo". Ahora están más cariñosos, ha habido cambios en conductas que eran bastante difíciles y, por ende, ha mejorado el rendimiento, porque es más fácil llegar a los niños".

El tratamiento de temas como la disciplina, la inteligencia y otros que emergen cotidianamente en la sala de clases, se hace desde la evocación de una experiencia propia, vivida, sufrida o gozada y, por ende, recordada. Según palabras de la colaboradora de H. Maturana "las emociones guían el fluir de las conductas humanas y les dan su carácter como acciones. Lo que distinguimos en la vida cotidiana como distintas emociones, son distintas dinámicas relacionales o distintas clases de conductas relacionales". Por lo tanto, la emoción no se desprenderá nunca más de quien está enseñando desde esta nueva pedagogía, la del amor.

Marcela Aguirre

EN EDUCACION,
LA BIOLOGIA DEL
AMOR CONSISTE
PRECISAMENTE EN QUE
EL PROFESOR O
PROFESORA ACEPTA LA
LEGITIMIDAD DE SUS
ALUMNOS Y ALUMNAS
COMO SERES VALIDOS
EN EL PRESENTE,
CORRIGIENDO SOLO SU
HACER Y NO SU SER.



Silabario interactivo en escuelas del P 900

Personajes fascinantes para el mundo infantil como princesas, fantasmas, piratas y animales, conversan, juegan y hasta bailan cumbia y bolero vestidos con trajes típicos de las regiones latinoamericanas. Y más seductora aún les resulta la actividad a los menudos destinatarios, por el magnetismo de los anfitriones, el Mago Nómbrón y su ayudante Cuentín Conejino.

Los niños se ven muy concentrados y al mismo tiempo entretenidos. Es para no creerlo, están frente a uno de los más complicados desafíos de su vida escolar: aprender a leer. Pero lo que lo cambia todo es que el silabario que usan es electrónico, un CD ROM que desde la pantalla del computador se relaciona lúdicamente con ellos, haciéndolos reír y cantar.

Abrapalabra es un curso de lectura multimedial e interactivo de la lengua castellana, diseñado por Unlimited para niños de entre 4 y 7 años de edad. Cubre en forma sistemática y completa el proceso de aprendizaje: partiendo con la ejercitación y desarrollo de funciones psicológicas básicas hasta llegar a la comprensión lectora. "Con esto los niños logran leer, escribir y comprender, lo que reduce considerablemente los tiempos de aprendi-

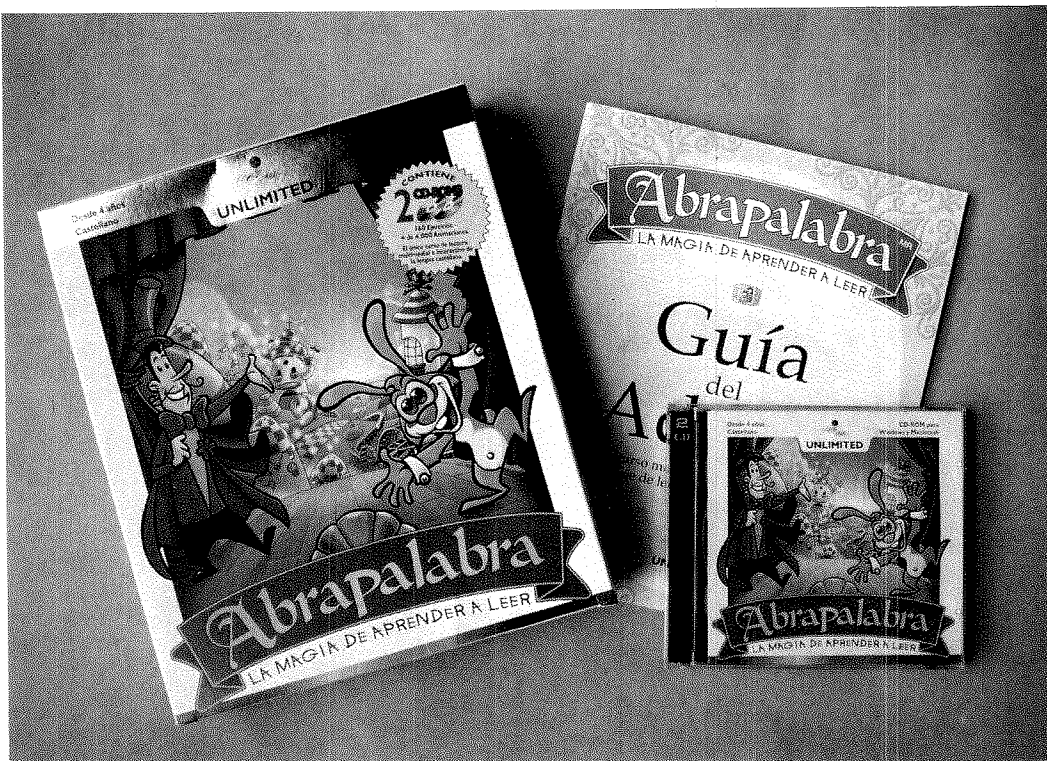
dizaje. Además, desarrollan la imaginación al tener las frases escritas y dibujadas", señala, Rubén Molina, director de la Escuela El Mañío, de Quilicura, donde se realizó el lanzamiento.

Una donación de 1.500 copias de este silabario digital recibió, de parte de Copesa, la Red Enlaces del Programa MECE que mantiene interconectadas a 500 escuelas a nivel nacional y cuya meta es llegar al año 2000 con el ciento por ciento de los liceos incorporados y más de la mitad de las escuelas básicas. Junto con la Escuela El Mañío se beneficiarán 160 establecimientos seleccionados del P 900, correspondientes al 10% de los que aparecen con peores rendimientos en las últimas Pruebas del SIMCE, que tienen los más altos índices de vulnerabilidad social y otros indicadores negativos como repitencia y deserción.

Este CD ROM consta de dos volúmenes, una guía impresa del adulto, con la cual el profesor o familiar que hace de orientador, puede acompañar al niño en el fascinante proceso de descubrir y amar la lectura, que incluye también sugerencias para poner en práctica actividades complementarias a los ejercicios del computador.

También se incluye material didáctico adicional que le permite a los pequeños alumnos jugar imprimiendo y luego coloreando.

Abrapalabra es el resultado de dos años y medio de trabajo de un equipo interdisciplinario compuesto por 40 profesionales y, según opinión especializada, tiene altas probabilidades de convertirse, en breve plazo, en un silabario interactivo estándar de nuestra lengua, útil no sólo para el proceso de lectoescritura de niños aventajados, sino también para aquellos que necesitan refuerzos especiales.



Orden al Mérito para Violeta Parra

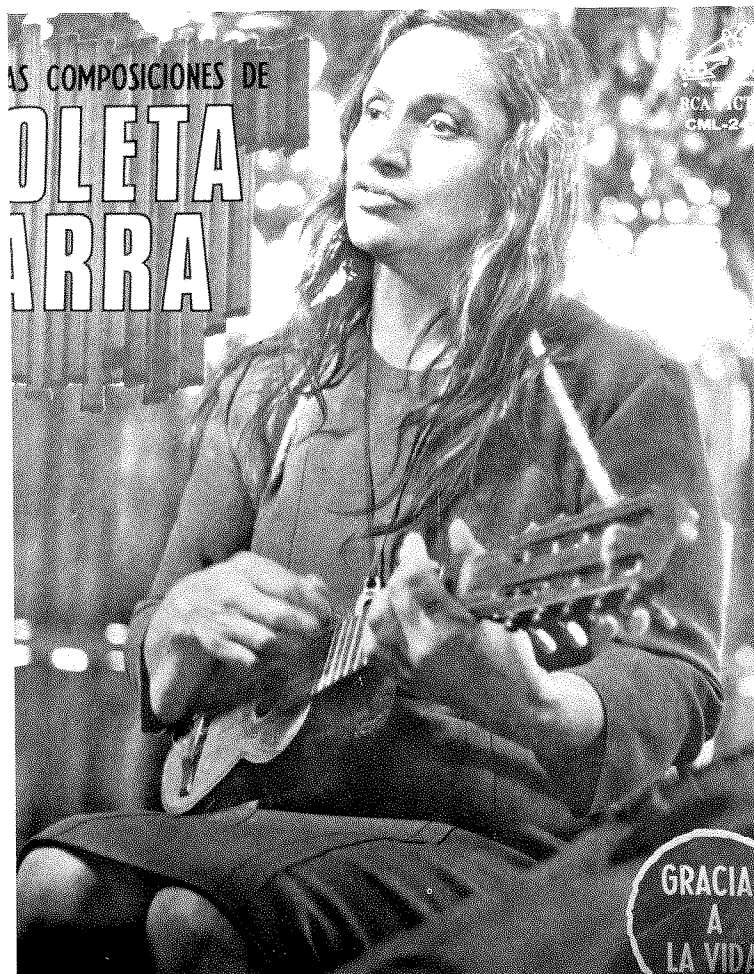
La Orden al Mérito Gabriela Mistral, en su grado de Gran Oficial, le fue concedida en forma póstuma a Violeta Parra. La recibió su hermano Eduardo. Así se homenajeó, un día de octubre (cuando ella cumpliría 80 años) a la inolvidable Violeta Parra: *Dulce vecina de la verde selva/ huésped eterna del abril florido/ grande enemiga de la zarzamora*, como la describe su otro hermano, el antipoeta Nicanor, en su "Defensa de Violeta".

Fue un encuentro con su memoria presidido por el ministro de Educación, José Pablo Arellano y que contó con la asistencia del jefe de la División de Cultura, Claudio di Girólamo, el alcalde de Chillán, Aldo Bernucci, la sobrina de Violeta, Tita Parra, y su hija Isabel, que hoy preside la Fundación creada en su nombre. Esta entidad ha planificado viajar por el país realizando una serie de actividades que tienen el propósito de recordarla y acercarla a la gente.

Su obra se extiende lejos. Las hermosas arpilleras que fabricaron sus manos fueron expuestas en el Pabellón Marsan del Museo del Louvre en París. En su patria fundó el Museo de Arte Popular de la Universidad de Concepción. Canciones suyas, como "Casamiento de negros" y "Gracias a la vida", han recorrido el mundo valiéndoles el reconocimiento popular que las coloca en el sitial de las más bellas composiciones musicales contemporáneas.

La historia de Violeta, nacida en San Carlos (cerca de Chillán) y fallecida en su carpa de La Reina en Santiago, se resume magistralmente en su obra. Ese sentimiento que la conectó con la vida aparece en las letras de: "Qué pena siente el alma:", "La carta", "¿Por qué los pobres no tienen?", "Los pueblos americanos", "Volver a los 17" y "Corazón maldito", entre otras.

Lo más emocionante, según los asistentes a la celebración de calle Carmen 340, sede de la Fundación, fue el canto que los niños le dedicaron. Alumnos, ex alumnos y profesores del Kent School prepararon su homenaje musical: "Cantaron a Violeta, tocaron temas instrumentales, hicieron coro, mostraron un excelente trabajo", relata Tita Parra y agrega que luego, en la oportunidad, se presentó el Cuarteto Latinoamericano de Saxofón.



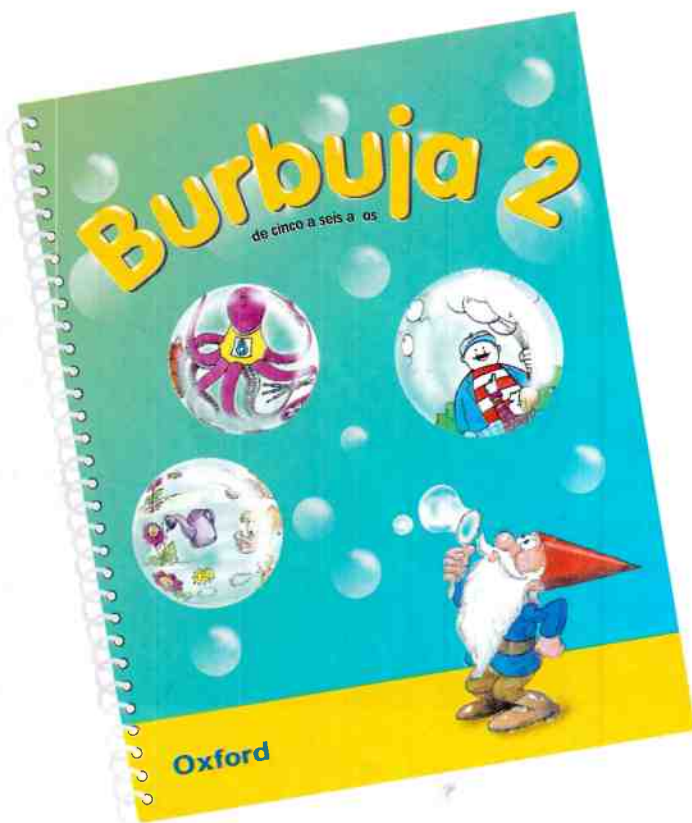
Cabe señalar que desde hace un año, en el mismo local todos los viernes y sábados, se viene desarrollando un ciclo auspiciado por el Fondart, llamado "Encuentros" y que se dedica a la poesía, la música, el teatro y las artes plásticas.

Mientras en la ciudad de San Carlos se convoca a constituir la Comisión Pro Monumento Violeta Parra, vale rescatar lo que Pablo de Rokha escribió sobre esta mujer, una de las mayores glorias del arte nacional: *"Tiene su arte aquella virtud de salud, que es vital y mortal simultáneamente, de las honestas, recias, tremendas yerbas medicinales de Chile que aroman las colinas o las montañas y arañan con su olor a sudor del mundo del futuro, o de lo remoto antiquísimo, y son como látigos de miel dialéctica, con hieiro, adentro, en rebelión contra el yugo"*.

Burbuja

¡Conózcalo!

Una innovadora propuesta de Editorial Oxford para la Educación Prebásica en Transición 1 y Transición 2.



Burbuja 1 y Burbuja 2 potencian los aprendizajes significativos a través de temas de interés para niños y niñas, como La Magia y La Fantasía, El Mundo Prehistórico, Los Animales no Tradicionales, y otros, que se desarrollan insertos en áreas como: Funciones Básicas, Pensamiento Lógico Matemático, y una atractiva sección de Iniciación a la Ciencia.

La serie Burbuja contempla:

- 172 páginas para el nivel de Transición 1, y 212 para el nivel de Transición 2.
- Las más completas e interactivas guías para el (la) educador (a).

Como apoyo para el trabajo directo en el aula, se entrega:

- Set de 6 láminas ampliadas para estimular el desarrollo del lenguaje y la comunicación oral.
- Set de 6 personajes del libro, a gran tamaño, que ambientan el aula contribuyendo al reforzamiento visual permanente de los contenidos.

Miquel Martínez: EDUCACION EN VALORES PARA UNA ESCUELA PLURAL

María Teresa Escoffier

Ernesto Aguila Z.

"Una persona nace con predisposiciones para estimar y valorar; pero debe educar dichas capacidades. Podríamos hablar, en sentido figurado, de un "alfabetismo ético". En este contexto, la escuela tiene una responsabilidad en construir esas condiciones para que las personas puedan desarrollar sus facultades morales".

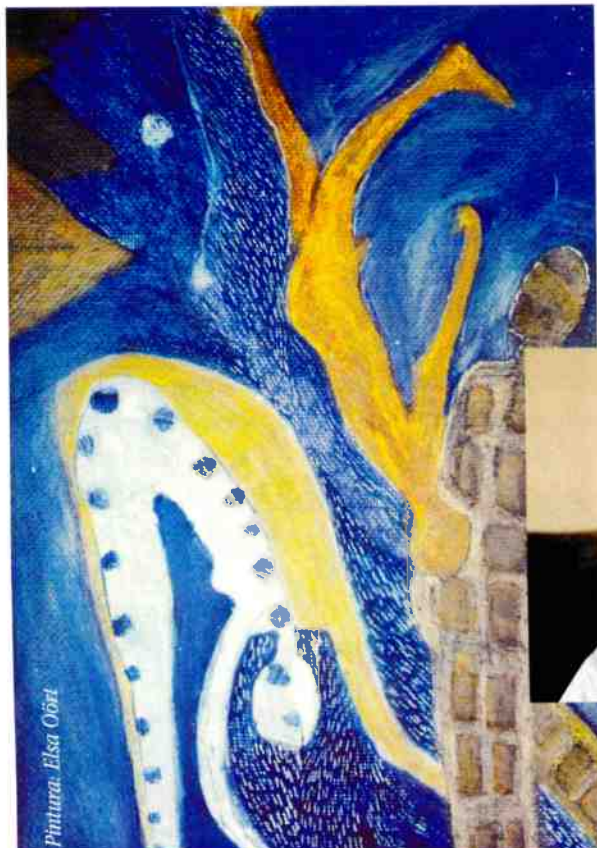
Una de las ofertas de pasantía más demandadas por los profesores chilenos tiene como destino la Universidad de Barcelona. Allí se anuncia el tema "educación en valores"; un título que de por sí genera expectativas e interrogantes: ¿cuáles valores?, ¿es posible enseñarlos? Lo cierto es que la temática se ha ido abriendo

paso con fuerza en nuestro país desde el momento de la aparición, en los nuevos textos curriculares de básica y media, de los Objetivos Fundamentales Transversales. Está claro también que en el profesorado chileno existe un gran interés en aprender sobre ello. Prueba de esto son los casi mil profesores que se reunieron en el Teatro de la Universidad de Chile para

escuchar la conferencia sobre "Formación valórica en la escuela", del profesor Miquel Martínez, catedrático de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la misma universidad.

PARECE QUE EXISTE EN EL MUNDO UNA RENOVADA PREOCUPACIÓN POR LA ÉTICA ¿POR QUÉ ES TAN URGENTE EDUCAR EN VALORES HOY DÍA?

Creo que antes la sociedad, no sé si con razón o no, tenía muy claro lo que estaba bien y lo que estaba



"Nosotros hablamos del desarrollo de la autonomía personal, de la capacidad dialógica y de la tolerancia activa. Nos parece que esas son tres condiciones, entre otras, que deben estar presentes en toda persona para poder enfrentarse a una sociedad donde conviven distintos sistemas de valores".

mal, o le era más fácil definirlo con referencia a ella misma. Hoy, las diferentes culturas y formas de entender el mundo están más comunicadas globalmente; por lo tanto, hay más formas de entender el mundo que son conocidas por todos. Por ejemplo, se conocen más las visiones y opiniones de las minorías. Por otra parte, existe una tendencia a que las sociedades vayan adoptando legislaciones más abiertas, donde se va permitiendo que las personas opten entre alternativas que antes no eran consideradas igualmente legítimas. Eso se puede ver, por ejemplo, en las leyes que sobre el divorcio y otros temas han ido adoptando distintos países. Esta realidad obliga a que las personas se encuentren entrenadas para actuar en conciencia. También es una variable que hay que considerar, el acelerado desarrollo científico-técnico que va colocando delante del ser humano cada vez más posibilidades y opciones. Esto lleva, a mi juicio, a que las personas necesiten estar cada vez más preparadas para tomar decisiones morales, ser capaces de

poder apreciar los valores, construirlos o aceptar los existentes.

¿PIENSA UD. QUE LOS VALORES SE PUEDEN APRENDER, ASÍ COMO SE APRENDE A LEER O A ESCRIBIR?

Un ser humano nace con la capacidad para aprender a leer y escribir, pero se tiene que educar para ser un alfabeto básico. Una persona, en una sociedad de información, tiene las capacidades para manejar simbologías arbitrarias o sistemas de acceso a la información más sofisticados que antes, pero ha de cumplir ineludiblemente el paso de aprender; análogamente, nace con predisposiciones para estimar y valorar, pero debe educar dichas capacidades. Podríamos hablar, en sentido figurado, de un "alfabetismo ético". En este contexto, la escuela tiene una responsabilidad en construir esas condiciones para que las personas puedan desarrollar sus facultades morales.

UD. HABLA DE APRENDER A CONOCER Y A APRECIAR

LOS VALORES, PERO ¿CÚÁLES? RESULTA EVIDENTE QUE LAS PERSONAS TIENEN DISTINTOS TIPOS DE VALORES O UN MISMO VALOR PUEDE SER ENTENDIDO Y APRECIADO DE DIFERENTES MANERAS.

Creo que hay que distinguir entre valores mínimos, comunes a formas muy distintas de entender el mundo, y valores propios de cada una de esas cosmovisiones. El gran reto de una escuela plural, de una escuela inserta en una sociedad plural y democrática, es intentar garantizar el aprendizaje de estos mínimos y de ciertas habilidades. Nosotros hablamos del desarrollo de la autonomía personal, de la capacidad dialógica y de la tolerancia activa. Nos parece que esas son tres condiciones, entre otras, que deben estar presentes en toda persona -independiente de sus creencias particulares- para poder enfrentarse a una sociedad donde conviven distintos sistemas de valores.

ESTA IDEA DE ENSEÑAR "MÍNIMOS" PUEDE RECIBIR LA CRÍTICA DE CONSTITUIR UNA

EDUCACIÓN SIN CONTENIDOS VALÓRICOS MUY DEFINIDOS.

Nadie está pensando que una persona con estos "mínimos" -autonomía, capacidad de diálogo y tolerancia activa, por ejemplo- pueda constituir un ser humano completo desde el punto de vista moral. Lo que estamos señalando es que, en una sociedad plural, estas son algunas de las condiciones básicas para que una persona pueda convivir con otras visiones e ir agregando sus propios matices a sistemas de valores ya existentes, o bien construyendo sus propios valores. Se trata de crear las condiciones básicas en la escuela para que la persona vaya desarrollando con autonomía su personalidad moral.

EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA SUPONE TAMBIÉN EDUCAR LA VOLUNTAD.

Los valores morales están ligados al mundo del conocimiento, de las emociones y de los sentimientos y también al mundo de la voluntad. Este último aspecto

me parece muy importante y, por lo general, no se releva. Es fundamental el control y gobierno de la voluntad por parte del individuo. Sólo entrenado en una cierta perseverancia, una cierta constancia, puede defender y mantener sus opiniones, aunque las presiones ambientales actúen en contra de lo que realmente cree. Las posiciones singulares, elaboradas de forma autónoma, pero poco probables socialmente, por decirlo de alguna manera, van a ser más difíciles de mantener si la persona no está entrenada para ello.

SE LLEGA INEVITABLEMENTE A LA PRECUNTA SOBRE CÓMO ENSEÑAR VALORES Y HACIA QUÉ ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD APUNTAR.

Se puede utilizar metodologías diversas. En términos generales, se trata de estrategias que principalmente están orientadas al desarrollo de un mejor conocimiento de sí mismo; de un mejor dominio de los procesos que permitan la autorregulación de

la conducta y la elaboración de respuestas autónomas de la persona; aprender a dialogar mejor; ser más hábil socialmente y en la convivencia con los demás; ponerse en el lugar del otro en situaciones de interacción, de conflicto. Para ello existen estrategias típicas como los "dilemas morales", la "clarificación de valores", "rol playing", la "comprensión crítica", "habilidades dialógicas", etc. Pero ninguna de ellas sirve por sí sola, sino que todas en conjunto y trabajadas de forma armónica son las que van a permitir un desarrollo de la personalidad moral. Un programa de educación en valores que sólo trabaje dilemas morales o haga clarificación de valores, o ejercicios de comprensión crítica, o que sólo dialogue, no es un trabajo completo en educación en valores. A ello se debe sumar la existencia de un clima, un atmósfera general en la escuela que favorezca el proceso.

SE DICE QUE LOS VALORES DEBEN CRUZAR EL CURRÍCULO, SER UNA MATERIA TRANSVERSAL; ESTO ES, NO CONSTITUIR UNA ASIGNATURA SINO

"Un programa de educación en valores, en el ámbito de la escuela, debería fundamentalmente preocuparse de enseñar en escenarios de interacciones entre iguales. En ello veo una contribución importante del modelo co-construccionista en el campo de la educación de la personalidad moral".

"La globalización está despertando cada vez más lo local. El temor de que la cultura global terminaría con la aldea, está demostrando ser infundado. Más bien está ocurriendo exactamente lo contrario: mientras más nos globalizamos, más nos preguntamos quiénes somos".

CRUZAR TODO EL PROCESO DE ENSEÑANZA.

Este modo de insertar el tema de los valores en el currículo tiene la ventaja de que hace que el profesorado realmente deba plantearse el asunto de los valores en cualquier ámbito del conocimiento y en cualquier tipo de situación escolar, no solamente en la "clase de valores", o en las clases de las áreas sociales. Al atravesar todo el currículo ocurre que el profesor de ciencias, de educación física, de música o del área que sea, debe pensar que cuando está trabajando en su materia específica también está trabajando valores, y esto es así porque es imposible educar sin educar en valores. Ahora bien, existe otro modo que consiste en que el conjunto de contenidos informativos, procedimentales y actitudinales que conforman un programa de educación en valores, sea tratado como una disciplina con un espacio y horario específico. Las dos soluciones son buenas. Yo diría que aun cuando es muy bueno mantener la opción de

la transversalidad, también es conveniente reservar un pequeño espacio especial para el tema valórico. Hay determinados aspectos que no son tan fáciles de trabajar transversalmente.

NOMBRES COMO LOS DE PIAGET Y KOLHBERG HAN SIDO CLAVES DENTRO DE ESTE MARCO TEÓRICO, CON SUS APORTES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL.

Piaget, Kolhberg y también Vigotsky. Sin Kolhberg no podríamos estar en el momento que estamos, de trabajo e investigación sobre educación moral y en educación en valores. Y sin Piaget, tampoco estaríamos comprendiendo aspectos importantes del desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los niños y adolescentes. Por lo tanto, son personajes que están empapando todo el discurso pedagógico actual. A ellos dos, hay que añadir a Vigotsky. Ello supone agregar al aprendizaje individual una dimensión más cooperativa, de interacciones entre iguales, que da lugar a

un modelo que algunos autores caracterizan como co-constructivismo. Este modelo releva las acciones de cooperación en el aprendizaje, lo que en el ámbito de la educación moral y valórica es quizás el escenario más apropiado para trabajar.

¿PODRÍA PROFUNDIZAR EN ESTA IDEA DEL CO-CONSTRUCTIVISMO?

Se trata de una síntesis entre los planteamientos más piagetanos y constructivistas, y los planteamientos de Vigotsky, sobre todo su concepto de "desarrollo próximo"; esto es, esa capacidad de aprender de los iguales, de ser capaz de hacer cosas mejor cuando estás con otros que cuando estás solo. Este tipo de situaciones permiten, en el campo de los valores, que la construcción autónoma y racional de la persona, y, sobre todo, el uso del diálogo se dé en situaciones de interacción social. Por lo tanto, un programa de educación en valores, en el ámbito de la escuela, debería fundamentalmente preocuparse de

enseñar en escenarios de interacciones entre iguales. En ello veo una contribución importante de este modelo co-constructivista en el campo de la educación de la personalidad moral.

QUEDA CLARO QUE UNA FIGURA CLAVE EN TODO ESTO ES, UNA VEZ MÁS, EL PROFESOR. ¿CÓMO SE CAPACITA UN PROFESOR PARA ENSEÑAR VALORES?

De la misma manera que se capacita para cualquier otra área: estudiando. Creo que la capacitación para educar en valores es posible de la misma forma que en otras áreas; es decir, necesita recursos metodológicos que si no son conocidos, se tienen que aprender. Muchos profesores,

sin saberlo, trabajan estrategias de educación moral, pero no las plantean de una forma sistemática. También están las llamadas condiciones personales, la dimensión vocacional. Creo que la vocación es un elemento muy importante, pero la formación específica en la profesión también lo es. No basta ser un maestro vocacional para hacerlo bien ni es suficiente ser una persona con una formación profesional muy sólida, si no hay un mínimo de dimensión vocacional. Lo vocacional no reemplaza una formación profesional en ningún campo y tampoco en el ámbito de la educación en valores.

EN NUESTRO PAÍS EXISTE LA TENDENCIA A PERCIBIR COMO EXCLUYENTES ENTRE SÍ, UNA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN CEN-

TRADA EN LA IDEA DE CONSTRUIR PERSONAS EFICIENTES, CAPACES DE COMPETIR Y ADAPTARSE AL MUNDO DEL TRABAJO, Y UNA VISIÓN MÁS "HUMANISTA" QUE TIENDE A ENFATIZAR LOS ASPECTOS ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN.

A veces se ha opuesto el modelo que se ocupa de la educación en valores, a los modelos más competitivos o tecnológicos. Se plantea, así, una suerte de dicotomía entre personas "buenas" y personas "capaces". Este es un discurso muy antiguo que conviene ir superando porque, en realidad, la educación en valores supone poseer bastante información desde un punto de vista científico y tecnológico. Muchos de los temas que se debaten

éticamente requieren de un alto nivel de conocimiento. A su vez, el mundo de la empresa ha ido valorando el diálogo, el trabajo en equipo, la tolerancia, la autonomía, como atributos personales que permiten participar con éxito en el mundo del trabajo de hoy.

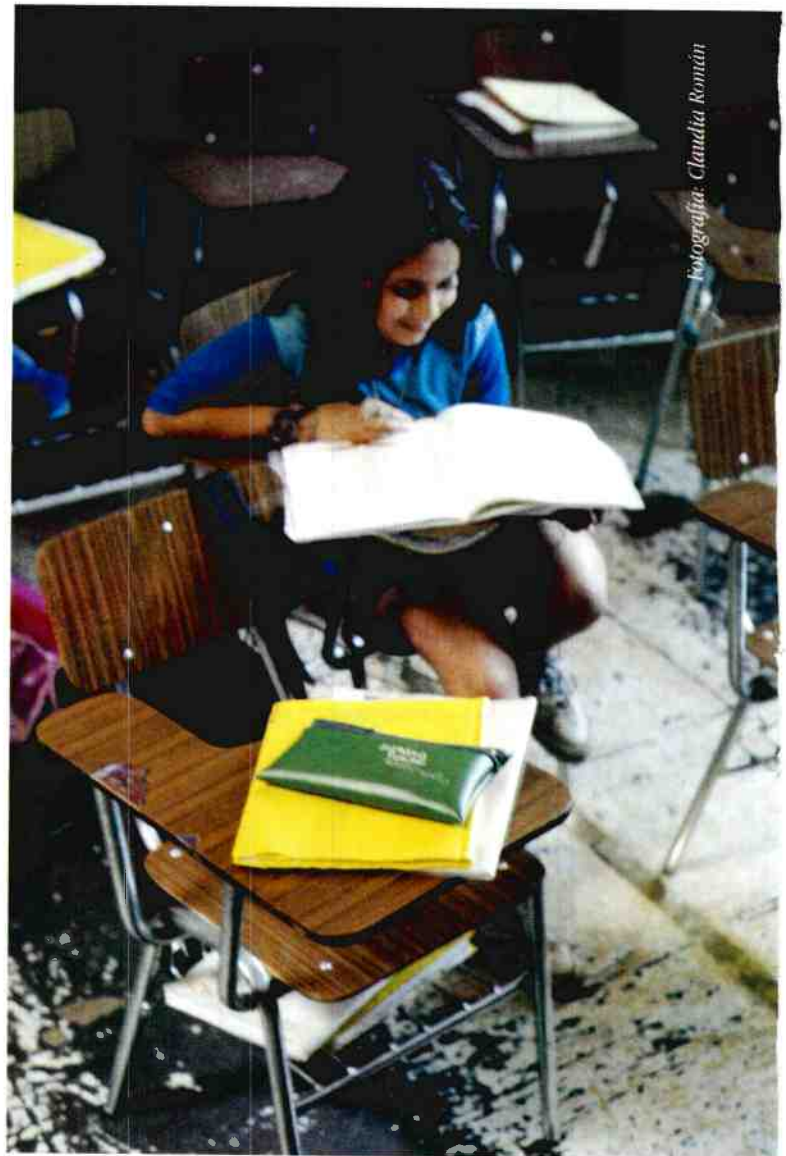
Hay que entender que el formar personas para la incorporación al mundo laboral, no sólo no debe estar en oposición a formar buenos ciudadanos, sino que hoy día las características que nosotros pensamos que ha de tener el buen ciudadano, empiezan a ser reclamadas también por los estudios existentes sobre perspectivas del empleo y perfil de futuros profesionales y trabajadores.



TEXTOS ESCOLARES:

Una mirada de conjunto

"NUESTROS TEXTOS ESCOLARES TIENEN GRAVES DEFICIENCIAS". ESTA SOLA FRASE, TOMADA DE UNA PUBLICACION DEL CENTRO DE ESTUDIOS (CEP) Y REPRODUCIDA EN LA PRIMERA PAGINA DEL DECANO DE LA PRENSA NACIONAL UN DOMINGO DE AGOSTO, SUSCITO Y SIGUE SUSCITANDO INQUIETUD Y DEBATE. MAS AUN SI UNA AFIRMACION SEMEJANTE APARECE EN EL MARCO DE UN PROCESO DE REFORMA EDUCACIONAL.



Fotografía: Claudia Román

LAS SOMBRAS DEL DEBATE

L Sabemos que los mecanismos mediante los cuales la prensa releva algunos aspectos del quehacer nacional - el viejo juego de figura y fondo- son sutiles y complejos. Y también son sutiles y complejos los juegos de sombras que los propios actores proyectan sobre los temas que ponen en debate. Tan importante como lo dicho es lo no dicho.

Desde esta perspectiva, afirmar que los textos escolares chilenos son deficientes es como decir "el rey está desnudo", pero sin la inocencia infantil que, en el cuento, le confiere un carácter socialmente explosivo a tal afirmación. Pero, sobre todo, es publicitar una obviedad, más aún si la comparación se hace, por ejemplo, con Alemania. En ese caso tendríamos que comparar también nuestros sistemas de transporte público, de previsión, de jornadas de trabajo y sus correspondientes salarios. El etcétera sería demasiado largo.

Dentro del terreno de las sombras, afirma Juan Eduardo García Huidobro, jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación, ha quedado todo el proceso global de la política de recursos didácticos que desarrolla este Ministerio: "Los textos escolares que se distribuyen a todo el alumnado deben ser juzgados dentro de un proceso que tiene que ver tanto con la cantidad como con la calidad del conjunto de materiales didácticos aportados a los alumnos. Los textos son uno de los materiales de la política general de recursos didácticos".

En el periodo 90-97, el Ministerio de Educación dispuso una Biblioteca de Aula en cada salón de clases de la educación subvencionada del país. Este dato implica que las lecturas de los niños y niñas del sistema escolar chileno no se reducen a las 10 ó 12 páginas incluidas en los textos "analizados" por el CEP. Las más de ocho mil escuelas del país han sido provistas con un promedio de 40 a 60 libros por sala, una oferta variada en cuanto a contenidos y presentación. "La lectura, entonces, está siendo promovida de una manera mucho más atractiva", dice el jefe de la División de Educación General, y agrega: "Tenemos también la Red de Informática Educativa, Enlaces, que ya este año involucra a 1.500 establecimientos -de los cuales 1.000 por los menos son de enseñanza básica y el resto de enseñanza media- que están recibiendo a través del computador un importante software educativo que complementa los textos".

García Huidobro recuerda que en 1992 se tomó la decisión política de privilegiar la cobertura nacional de textos escolares para enseñanza básica, e ir "modulando" su calidad en etapas sucesivas. Es así que, si en el año 90 se distribuían en el país dos

LOS TEXTOS ESCOLARES QUE SE
DISTRIBUYEN A TODO EL ALUMNADO
DEBEN SER JUZGADOS DENTRO DE
UN PROCESO QUE TIENE QUE VER
TANTO CON LA CANTIDAD COMO
CON LA CALIDAD DEL CONJUNTO
DE MATERIALES DIDACTICOS
APORTADOS A LOS ALUMNOS.
LOS TEXTOS SON UNO DE LOS
MATERIALES DE LA POLITICA
GENERAL DE RECURSOS
DIDACTICOS.

LA DEFINICION DE EXPANDIR LA
COBERTURA CON LOS TEXTOS
DISPONIBLES EN ESE MOMENTO EN
EL MERCADO TUVO SU BASE EN
UNA EVALUACION QUE AFIRMABA
QUE EN SECTORES DE POBREZA,
DONDE EL TEXTO ESCOLAR ES
PRACTICAMENTE EL UNICO LIBRO
QUE HAY EN LA CASA, ENSEÑAR
SIN RECURRIR A EL ES IMPOSIBLE.

millones de textos, en 1996 fueron seis millones y medio, y en el periodo 97-98 se está llegando a más de siete millones. Esto significa, manifiesta, que "el país está gastando tres veces más en textos escolares para enseñanza básica, y que se ha pasado de la atención de un tercio de los niños y niñas a la totalidad de los escolares que asisten a la enseñanza subvencionada".

La definición de expandir la cobertura con los textos disponibles en ese momento en el mercado tuvo su base en una evaluación que afirmaba que en sectores de pobreza, donde el texto escolar es prácticamente el único libro que hay en la casa, enseñar sin recurrir a él es imposible (especialmente en enseñanza básica); sí es posible, en cambio, realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un texto que presente debilidades; incluso cabe la posibilidad -teórica, al menos- de que un mal texto sea bien utilizado y rinda frutos en manos de un buen profesor.

La modulación de la calidad ha apuntado, principalmente, a poner a tono los textos con las otras políticas gubernamentales, como son las que promueven la igualdad de la mujer, la no discriminación de los grupos indígenas, y por sobre todo, las que impulsan cambios metodológicos. Los textos escolares de básica han ido avanzando progresivamente hacia la superación de la pedagogía de carácter frontal.

El Ministerio de Educación reconoce que todavía hay carencias importantes: la principal de ellas se relaciona directamente con el currículo. Los textos actualmente en uso siguen respondiendo al currículo de 1980. Recién en 1998 se comenzará a distribuir los primeros textos con la nueva orientación curricular. "Este es un elemento que hay que tener en cuenta, expresa García Huidobro, muchas de las orientaciones pedagógicas de los textos tienen que ver con el marco normativo en el que se inscriben, no con los textos mismos". Desde esta perspectiva, el jefe de la División de Educación General reafirma lo dicho: "Hay que analizar y evaluar el proceso en su conjunto: si es progresivo o no. Por ello, la 'instantánea' de carácter comparativo que realizó el CEP no da cuenta del proceso experimentado".

LA ACTUAL POLITICA DE TEXTOS

Puestas así las cosas, la pregunta es en qué está hoy el Ministerio de Educación con su política de textos.

En primer lugar, sostiene Juan Eduardo García Huidobro, es claro que se trata de un tema estratégico. Las partidas presupuestarias en constante aumento así lo demuestran: "Sin variar la cobertura, subimos el presupuesto para textos del 97 al 98 en



más de un 20 %. Eso significa claramente apostar por la calidad. Y es probable que entre 1996 y 2002, el presupuesto siga aumentando".

En segundo lugar, se está realizando la primera evaluación que el Ministerio hace sobre sus textos, la que estará lista en diciembre. Con ella se busca saber no tanto cuál es la calidad de los textos sino qué uso les dan los profesores y los niños. "No sacaríamos nada con decidir que los textos deben ser más largos o que tienen que tener más actividades, si los profesores no los usan para eso. Tenemos que ver para qué los usan, cómo los usan, de modo de ir modificando una política que, en definitiva, como toda política social, se hace en relación dialógica con los beneficiarios".

Y agrega: "El estudio del CEP nos ofrece una imagen importante de los textos chilenos, construida a partir de las opiniones de casi 40 especialistas. A finales de este año tendremos la opinión de los profesores y profesoras, y también la de un conjunto de niños y niñas. Esas tres miradas interrelacionadas permitirán redireccionar la política de textos del Ministerio de Educación".

EL CASO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

En media, evidentemente, las condiciones son muy distintas, aunque hay elementos que se repiten. Quizá la diferencia mayor se relacione con una cuestión de escala. El número de estudiantes de enseñanza media -más de 600 mil- facilita la introducción de innovaciones importantes, al ser mucho más manejable.

Por otra parte, se trata de un mercado nuevo: el Estado nunca antes había entregado textos escolares gratuitamente a los estudiantes de enseñanza media. Se cuenta, en este caso, con las ventajas que implica partir prácticamente de cero.

Fue así que, en 1995, el Ministerio formó comisiones que, en las áreas de Comunicación y Lenguaje y de Matemáticas, realizaron una minuciosa revisión de textos escolares nacionales y extranjeros. Las conclusiones de los especialistas y profesores de aula que participaron en el proceso fueron claras: los textos disponibles en el mercado nacional estaban evidentemente desfasados de las necesidades de estudiantes y profesores del sector subvencionado, y no guardaban relación con las políticas impulsadas por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en la Enseñanza Media (MECE - Media).

Desde esta perspectiva, la política de textos para el nivel

secundario se concentró en el diseño de una nueva línea de textos, una línea que fuera coherente con las orientaciones básicas del nuevo currículo, que deja en libertad a los establecimientos educacionales para crear planes y programas de estudio propios.

Considerando, a su vez, el bajo nivel de adquisición de conocimientos de los estudiantes, se optó por crear una línea de textos que reúne los siguientes aspectos fundamentales: desarrolla los contenidos y habilidades básicas que forman parte del nuevo currículo; incorpora los nuevos enfoques existentes para cada sector o área, introduciendo metodologías novedosas y motivantes; adjunta a los textos de los estudiantes, textos para los profesores/as, los cuales amplían, profundizan y diversifican los contenidos del libro del alumno y operan como apoyo para los docentes en la aplicación de los nuevos enfoques.

Luz Philippi, coordinadora de la Línea de Textos del Programa MECE-Media, explica que esta política incorpora el concepto de "texto abierto", concepto que implica que el texto no es la reproducción fiel de un programa de estudios, como habitualmente se entiende un texto escolar. "Los textos que estamos promoviendo -continúa Luz Philippi- consideran una organización por unidades independientes que poseen a su vez gradualidad y secuencialidad. Esto permite que el profesor o profesora defina qué unidad le parece más adecuada para el trabajo con sus alumnos, y lo desafía al mismo tiempo a enriquecer con material complementario esa unidad". El texto es, desde esta perspectiva, un elemento más dentro de un amplio conjunto de materiales de que disponen ahora educadores y educandos. Entre otras cosas, el concepto de "texto abierto" presenta contenidos en torno a áreas integradas, y aplicadas a la realidad cotidiana de sus destinatarios, entrega una variedad de metodologías de acercamiento a los temas y cuenta con una gráfica que se orienta al servicio de lo pedagógico más que a la mera ilustración.

Los textos que surgieron de este diseño -Matemáticas y Lenguaje y Comunicación- se encuentran, a partir de marzo de 1997, en poder de los estudiantes y profesores de primer año de enseñanza media de liceos municipales y particulares subvencionados. Esos textos también permiten comprobar, nos dice la responsable de su desarrollo, que las críticas centrales que formula el estudio del Centro de Estudios Públicos ya estaban internalizadas en el trabajo de la Línea de Textos del MECE-Media: "De hecho, ambos libros resultaron bastante bien evaluados en sendos anexos del informe del CEP. Lamentablemente, esa información quedó también tras la línea de sombra, invisible para la opinión pública".

Carlos Maldonado



CONCURSO NACIONAL DE ENSAYO

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS.
REFORMAS EDUCATIVAS EN
PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN



Convocatoria 1997

«La Democracia se acomoda mejor que ningún otro régimen político a la condición humana, justo porque su esencia es el riesgo y el riesgo va siempre implicado por la historicidad y la libertad del hombre».

Jorge Millas, «El escritor y el deber intelectual»,
30 de enero de 1974

El Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Rectores y la Sociedad de Escritores de Chile, tienen el agrado de convocar a la colectividad intelectual chilena al «Concurso Nacional de Ensayo Premio Anual Profesor Jorge Millas» que, por quinto año consecutivo, se realiza por una cultura de respeto a los derechos humanos.

El llamado 1997 se formula especialmente: a los escritores, profesores de todos los niveles, actores del mundo universitario y a toda persona que desee participar desarrollando una reflexión profunda en torno al tema: **«Educación y Derechos Humanos. Reformas educativas en procesos de democratización».**

El Concurso Nacional de Ensayo Premio Anual Profesor Jorge Millas ha venido promoviendo desde el año 1993, la reflexión y producción de pensamiento sembrador de una cultura respetuosa de la dignidad humana. Jurados idóneos han conocido y calificado los trabajos concursantes: Naim Nomes, Jaime Valdivieso, Alfonso Calderón, Tomás Harris, Hernán Montealegre, Fernando Quilodrán, Margarita Niemeyer, José Rodríguez Elizondo, Mario Ferrero, Ernesto Livacic, Carolina Rivas, Andrés Domínguez y Alejandro González entre muchas otras personalidades, han colaborado a lo largo de estos años dirimiendo con objetividad, ecuanimidad y especial dedicación.

Asimismo, el Concurso ha abierto un espacio de difusión de obras nacionales a través de la «Colección Ensayo Jorge Millas». Cuatro tomos, que contienen la totalidad de las obras distinguidas, conforman esta colección que se ha distribuido gratuitamente a las bibliotecas públicas del país.

Una nueva etapa se inicia en 1997. Los convocantes, el Ministerio de Educación, la Sociedad de Escritores de Chile, el Consejo de Rectores y los patrocinadores: Colegio de Profesores, Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO, División de Cultura del Mineduc y la Revista Educación, acogen y promueven este Concurso proponiendo temáticas particulares, que orienten la participación en orden a pensar la Reforma Educativa que nuestro país está impulsando y que requiere la concurrencia de la totalidad de los actores sociales para su real concreción.

«Educación y Derechos Humanos. Reformas educativas en procesos de democratización», constituye el marco temático a abordar, el ensayo es el género literario que se invita a desarrollar, y la totalidad de la comunidad intelectual chilena es la convocada a participar.

Bases del Concurso

1. Podrán participar con un ensayo inédito los autores y autoras nacionales radicados en Chile o en el extranjero, estén o no afiliados a la Sociedad de Escritores de Chile.
2. Las temáticas a desarrollar son la Educación y su vinculación con los Derechos Humanos, la Reforma Educativa y los procesos de democratización.
3. Los trabajos deberán entregarse mecanografiados y perfectamente legibles en original y cuatro copias, a doble espacio, tamaño carta. Deberán tener una extensión mínima de treinta páginas y máxima de cincuenta páginas.
4. Tanto el original de cada obra como sus copias deberán estar firmadas con seudónimo.
En un sobre aparte y cerrado se señalarán el nombre de la obra y el seudónimo del autor o autora, sus datos personales: nombre completo, carné de identidad, domicilio, teléfono, obras o trabajos publicados.
5. Los trabajos deberán ser enviados al MINEDUC. División de Educación General, Programa de Educación y Democracia. Alameda Bernardo O'Higgins N° 1371, of: 514, Santiago, Chile.
6. La recepción de los trabajos se realizará hasta las 12:00 horas del día 20 de enero de 1998.
Fuera de este plazo no se recibirán trabajos. Para los concursantes de regiones o del extranjero se atenderá al timbre postal.
7. No se devolverán los originales de los trabajos no premiados.
8. Habrá tres premios:

1 ^{er} Lugar	\$ 950.000	(novecientos cincuenta mil pesos)
2 ^{do} Lugar	\$ 600.000	(seiscientos mil pesos)
3 ^{er} Lugar	\$ 500.000	(quinientos mil pesos)

El jurado podrá otorgar hasta tres menciones honoríficas.
9. Los resultados del Concurso se comunicarán a partir del 15 de abril de 1998 a través de inserciones en la prensa nacional y local y en todo caso por carta certificada a los ganadores.
10. El jurado está integrado por: Faride Zerán, Carlos Cerda, Abraham Magendzo, Héctor Pinochet Ciudad y por el señor Ministro de Educación, José Pablo Arellano, quien lo preside.
11. Todas las obras premiadas y distinguidas serán publicadas en un libro por el Ministerio de Educación (quinto tomo de «Colección Ensayo Jorge Millas»).
12. Los autores premiados cederán sus derechos de autor al Ministerio de Educación reservándose éste la facultad de editar, publicar y distribuir el libro con las obras premiadas.

Informaciones y Bases:

Programa Educación y Democracia, División de Educación General, Mineduc.
Alameda B. O'Higgins 1371 of: 514, fono: 698 3351, fax: 687 3571
Sociedad de Escritores de Chile: Almirante Simpson N° 7, Santiago
En Regiones: Secretarías Regionales Ministeriales de Educación

DECLARACION DE MERIDA:

Educación y valores éticos para la democracia

EL TEMA DE LA EDUCACION EN VALORES OCUPÓ UN LUGAR CENTRAL EN LA VII CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACION QUE TUVO LUGAR DURANTE LOS DIAS 25 Y 26 DE SEPTIEMBRE DE 1997, EN LA



IBEROAMERICANOS, CONVOCADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACION DE VENEZUELA Y LA ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). AL TERMINO DE

CIUDAD DE MERIDA, VENEZUELA.

ASISTIERON A ELLA LOS MINISTROS Y MINISTRAS DE EDUCACION DE LOS PAISES

LA CONFERENCIA, EXPRESARON SUS ACUERDOS EN LA LLAMADA "DECLARACION DE MERIDA".



DECLARACION DE MERIDA

1. Enfrentamos un momento decisivo de la historia: en pleno desarrollo de la capacidad tecnológica del ser humano, surge con renovada fuerza la pregunta por los valores. Entonces, el sistema educacional empieza a reaccionar, comprendiendo que la cultura es más que su capacidad cognitiva; que debe transmitir nuevas destrezas para nuevas tecnologías, pero que debe educar principalmente para discernir en la toma de decisiones, porque ninguna decisión, por técnica que sea, es neutral.

2. Las acciones pedagógicas que creemos deben propiciarse en el marco de nuestras preocupaciones éticas y de educación en valores en sociedades plurales y democráticas o en sociedades que están conformándose como tales a partir de sus propias tensiones, podrían sintetizarse en la promoción de acciones de carácter local y regional, orientadas y guiadas por principios éticos de carácter global y universal. Algunos ejemplos de este tipo de acciones pueden identificarse en ámbitos como el de la conservación y utilización adecuada de los recursos del medio, el equilibrio en

la distribución de la riqueza, el respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la participación no sólo formal sino activa en la toma de decisiones de carácter colectivo (...).

EL RESPETO Y LA PROMOCION DEL PLURALISMO

3. La realidad social es plural lingüística y culturalmente, en las formas de entender el mundo y de enfrentar los problemas. El respeto y la promoción de tal pluralismo y la confianza en que es factor de progreso individual y colectivo, supone reconocer de hecho y de derecho, el poder formativo de la comunidad y requiere promover la autocrítica de nuestra propia cultura, el aprendizaje de lo valioso de las otras y el cultivo del diálogo como vía para abordar y, si es posible, resolver los conflictos.

4. Fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos requiere desde el Estado, políticas y acciones de orden social y económico que posibiliten a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción. Igualmente son necesarias políticas y acciones educativas, no sólo para la escuela, sino también para la sociedad en su conjunto: los medios de comunicación, la familia, los gremios empresariales, los profesionales, los líderes sociales y los trabajadores.

LA INVERSION EN EDUCACION

5. En la construcción y profundización de sociedades democráticas que procuren niveles progresivos de justicia, equidad y solidaridad la transformación hacia sociedades del conocimiento debe estar presidida por principios y criterios que corrijan las diferencias existentes en el disfrute de derechos y recursos. Debemos evitar que esta sociedad genere nuevas diferencias de clase y que suponga discriminación entre culturas por su

desigual posibilidad de acceso al conocimiento. Para el logro de lo anterior es necesario invertir más en educación.

LA ESCUELA Y SU ENTORNO

6. La escuela debe ser capaz de promover un efectivo acceso al conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico como condición de desarrollo personal en un mundo cambiante. Pero además, hoy, la escuela debe ser capaz de formar personas que sepan desenvolverse y enfrentarse con éxito a la incertidumbre, que sepan tomar decisiones, que desarrollen satisfactoriamente sus competencias básicas y afiancen su identidad en la pluralidad. Los escenarios educativos que la escuela construye y/o acoge, tanto formales como informales, deben facilitar, además del aprendizaje individual, la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el cultivo de la autonomía, el ejercicio del diálogo y el esfuerzo personal como entrenamiento para superar las dificultades (...). Para ello, debe integrar en su cotidianidad, y no sólo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz. Tal comunidad justa y democrática debe integrar en su construcción espacios en los que la reflexión, el debate y la propuesta de acuerdos estén abiertos a la participación de las generaciones más jóvenes.

7. Las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de valores éticos, no pueden circunscribirse al ámbito de la escuela. Es necesario abordar estos objetivos desde los diferentes agentes educativos formales, no formales e informales que inciden en la vida cotidiana y no sólo escolar.

8. La educación en valores, si bien se centra en la escuela no termina en ella, puesto que está basada, fundamentalmente, en los aprendizajes de modelos presentes en su entorno. En este sentido

destacamos la importancia de la familia y de las instituciones sociales, culturales y políticas como espacios privilegiados para el aprendizaje de valores. Asimismo constatamos la influencia de los medios de comunicación como sistemas de reproducción de modelos sociales y la necesidad de alcanzar acuerdos para que los contenidos de sus mensajes no sean vehículo de transmisión de contravalores y, por el contrario, contribuyan a profundizar en la consolidación de los valores democráticos.

9. La escuela debe construir de manera explícita e intencional una propuesta que posibilite el desarrollo de una moral cívica sustentada sobre el ejercicio de la democracia, los derechos humanos y la paz, a la vez que promocionar la formación de la autonomía y responsabilidad moral de sus miembros.

EL DOCENTE Y SU FORMACION

10. Confiar en el profesorado y en los responsables de la dirección y la supervisión educativas una propuesta de educación en valores éticos y para la democracia, requiere del concurso de un conjunto de acciones que haga posible una mayor profesionalización de su labor y el mejor reconocimiento académico y social de sus competencias. Todas ellas deben estar dirigidas a la dignificación de la tarea

del docente, la promoción de su autoestima y a generar una mayor responsabilidad profesional y moral respecto a los resultados y funciones que ejerce y de aquellas dimensiones que hacen de él un modelo de aprendizaje social susceptible de ser imitado.

11. Es indispensable dotar a los docentes de las herramientas necesarias para enfrentar el reto de la educación en valores, lo cual debe reflejarse en la formación de los formadores de formadores y en los programas de formación y capacitación de los docentes. (...)

12. A través de estos programas se deberán promover aprendizajes de carácter procedimental y actitudinal que los capaciten para la creación, selección y uso de materiales educativos, de estrategias para el aula y de mecanismos de evaluación, de tal forma que optimicen su acción pedagógico-moral. Igualmente, se requiere que los educadores mismos constituyan su propia vigilancia ética, como mecanismo que contribuye a elevar la calidad moral de su profesión.

EL ROL DEL ESTADO Y LA CONSTRUCCION DE CONSENSOS

13. Es fundamental en nuestras sociedades la participación, entre otros, de la escuela, las organizaciones políticas,

la familia, los medios de comunicación, las iglesias, las ONGs, en el propósito de construir un consenso mínimo de valores morales, fundamentados en principios éticos universales y en los derechos humanos, que los orienten en su papel de formadores de una moral cívica.

14. Las reformas educativas requeridas deben surgir de consensos resultantes de la participación real y efectiva de todos los sectores de la vida nacional; estas reformas sólo producen los resultados esperados en el mediano y largo plazo, razón por la cual es necesario garantizar la continuidad, convirtiéndolas en políticas de Estado, valorizadas suficientemente y asumidas como propias por la ciudadanía.

15. Los Estados son comunidades de valores y, por tanto, deben garantizar una educación ética de mínimos, que supone el cultivo de la autonomía, la tolerancia, el respeto y el diálogo, así como la promoción del sentido de la responsabilidad y de niveles progresivos de justicia y solidaridad.

VALORES Y CURRICULO

16. La educación en valores exige la construcción de un currículo que incorpore su aprendizaje de forma transversal y que pueda reflejarse en acciones pedagógicas enmarcadas en el proyecto educativo institucional. (...) La insistencia en la importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales no debe ser en detrimento de la promoción de aquellos contenidos informativos que puedan entenderse como soporte de los valores democráticos que dotan de cohesión e identidad a nuestras sociedades y culturas. (...)

ORGANIZACION Y GESTION ESCOLAR

17. Los cambios pedagógicos



Topicalitas
 Claudia Rodríguez

deben estar acompañados de modificaciones en la gestión escolar. Esta debe considerar, promover, fomentar e incorporar, de una manera permanente e innovadora, la participación activa, en los niveles y ámbitos adecuados, de maestros, directores, alumnos y padres de familia, así como de empresarios, trabajadores, instituciones, autoridades y líderes sociales. Tal participación debe estar orientada a que se asuma por todos ellos la responsabilidad del quehacer educativo, ya que su éxito requiere no sólo de mínimos curriculares, sino de ejemplificación por parte de cada uno y de todos los miembros de la sociedad. (...)

18. Para consolidar las instituciones educativas en su nuevo rol, todas las administraciones con competencia en materia educativa de cada país deben asumir modelos innovadores de administración, incrementar los presupuestos del sector educación y fomentar las combina-

ciones de diferentes fuentes de financiamiento, de tal manera que los proyectos educativos institucionales surjan y se fortalezcan en el diálogo, el debate y el consenso, con la participación de las comunidades locales y regionales y sean implementados con el aporte financiero y técnico de los múltiples factores sociales que las circundan. Todo lo anterior debe entenderse como una promoción de una nueva cultura de gestión a base de criterios de mayor flexibilidad y participación.

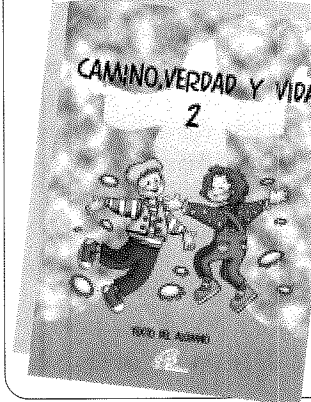
ACCIONES TENDIENTES AL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION EN VALORES EN IBEROAMERICA

19. Conocido el trabajo realizado y los logros obtenidos por la OEI a través de su programa "La enseñanza en valores para un mundo en transformación", y vistas sus realizaciones en el campo de la educación para la democracia, la instamos a que refuerce sus acciones y actividades

programáticas para apoyar a los Ministerios de Educación de Iberoamérica, con el fin de incentivar la formación de valores éticos para la democracia, partiendo de experiencias nacionales y regionales susceptibles de ser potenciadas a través de procesos de integración y líneas de programación. (...)

20. Conscientes de la importancia del tema, colocaremos nuestro mejor esfuerzo en la asignación de recursos que apoyen la implementación de estos principios, de modo que puedan impulsarse proyectos de investigación en torno a la formación en valores morales, democracia, derechos humanos y paz; e igualmente, las escuelas puedan contar con recursos necesarios para cumplir y concretar estos propósitos en sus proyectos institucionales.

• MÉRIDA, VENEZUELA, 26 DE SEPTIEMBRE DE 1997

* Dios vive en mi familia.

* Jesús es mi hermano.

* Somos la gran familia de Dios Padre.

* María es nuestra Madre del cielo.

* Dios creó un mundo hermoso para toda la humanidad.

* Dios creó al hombre y a la mujer, nos creó a ti y a mí.

* Jesús, con su poder, pasó haciendo el bien.

* María, Madre de todos los pueblos y las naciones.



Paulinas Editorial, presenta su **nueva serie CAMINO, VERDAD Y VIDA** para la Enseñanza Básica.

Actualización de los textos «Cristo es la Vida» conforme a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos del Sector de Aprendizaje de Religión, de acuerdo a las nuevas exigencias del Decreto 40/96 en el contexto de la Reforma Educacional chilena.

* **Primer Nivel: 1° y 2° básico** a partir del mes de diciembre 1997

* **Segundo Nivel: 3° y 4° básico** a partir del mes de marzo 1998

Haga sus pedidos a **Paulinas:**

- Vicuña Mackenna 6299 - Fax 2943426
- Fono: 2212832 - La Florida, Santiago.
- Cienfuegos 60 - Fax 6990327
- Fono: 6964650 - Santiago

1998: AÑO INTERNACIONAL DEL OCEANO

El próximo año, las naciones volverán sus rostros hacia el mar para rendirle un tributo. De ese modo, harán notar la importancia que reviste en la cadena de vida y el desarrollo sustentable del planeta. Será el Año Internacional del Océano instituido por la UNESCO con el propósito de llamar la atención de los gobiernos y del público en general sobre este recurso insustituible, sin el cual no podríamos vivir.

Los organizadores quieren aunar los esfuerzos gubernamentales en relación con los océanos, un recurso finito, en vista del incremento de la contaminación que los afecta, el excesivo número de pesqueras, la degradación de las costas y las variables del clima. Sin un océano sano, la vida en la tierra puede dañarse seriamente. Al mismo tiempo, buscan crear entre los estados miembros una mayor conciencia que se traduzca en acción, para que se provean los recursos adecuados y se dé prioridad a los océanos y las áreas costeras correspondientes.

En el aspecto educativo, muchos países incorporan en sus currículos las ciencias del ambiente, y durante el año próximo podrán canalizar materias más específicas sobre el mar. En este punto, los organizadores recomendaron mecanismos para desarrollar encuentros y diversas actividades con los jóvenes. Junto a lo anterior, la UNESCO lanzará una serie de estampillas con los temas del océano y su relación con el clima, la alimentación, la polución, la juventud, la tecnología y la vida silvestre.



Pintura: Pablo Llao

En cuanto a los bosques, los pulmones naturales de la Tierra, el ritmo de la depredación es tan rápido que en medio siglo quedarán sólo recuerdos de éstos en El Caribe. Y en 15 años, El Líbano tampoco disfrutará de arboledas. Se estima que en doce meses desaparecen once millones de hectáreas.

DESARROLLO Y MEDIO AMBIENTE

El balance en materia de medio ambiente, una vez efectuada la evaluación de las acciones concretas desde la Cumbre de Río, es poco optimista. De acuerdo a un informe de la UNESCO, la relación entre pobreza y atentados contra el medio ambiente es ostensible, pues la primera obliga a la utilización inmediata de los recursos naturales. Cabe señalar que un cuarto de la población del planeta -1.300 millones de habitantes - vive por debajo del umbral de pobreza monetaria, fijada en un dólar al día, menos en América y El Caribe, donde se fijó en dos dólares.

Las emisiones de dióxido de carbono, que aumentan el efecto invernadero, han subido notoriamente desde 1950. En los últimos cinco años crecieron en un 5,5%. Uno de los países que más ha incrementado sus emisiones es China; en menor medida, Estados Unidos y Japón (mayores emisores) y los países europeos en general.



Fotografía: Claudia Román

La sensibilización por los problemas del medio ambiente ha ascendido entre un 70% y un 90% a nivel mundial, y es notoriamente más alta en países en desarrollo, entre los cuales Chile se ubica en los primeros lugares. Aunque los comportamientos cambian lentamente, se descubre en muchas partes la preferencia por los productos ecológicos. Sin embargo, dicha oferta es aún escasa, por lo que la capacidad de elección es limitada.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION:

Construcción social de un proyecto pedagógico



Con la discusión del documento base elaborado por una comisión redactora, docentes de todo el país, convocados por el Colegio de Profesores de Chile, iniciaron en abril de este año en sus escuelas un amplio debate pedagógico acerca de la educación. En junio, la iniciativa se trasladó a las comunas, y allí se nomimó a los delegados que en agosto participaron en los congresos provinciales y regionales de la orden, proceso que culminó en octubre, con la presencia de mil maestros que se reunieron en el Edificio Diego Portales, en el Primer

Congreso Nacional de Educación, con el propósito de definir una propuesta de reforma educativa para Chile.

Luego de tres días de debate, el Congreso emitió una posición crítica respecto de las actuales políticas educativas, referida a la subsidiaridad del estado y al rol histórico que debe tener éste en el proceso educativo. Señaló que en la educación privada con subvención estatal no existe fiscalización en relación a los recursos que se entregan. Se pronunció, además, por fortalecer la educación pública gratuita y detener la expansión de la edu-

cación particular subvencionada y reiteró la necesidad de una profunda evaluación del proceso de municipalización. Todas estas resoluciones deberán quedar incorporadas en un documento que se espera se haga público en diciembre próximo.

"Ahora empieza la parte de la verdad. Creo que ha sido positivo todo lo que hemos escuchado, porque el Colegio en este acto inaugural entregó su posición franca. Lo mismo ha hecho el Gobierno. Todo se va a confrontar con el debate, con el proceso de consolidación de ciertas ideas, que en algunos aspectos van a fortalecer lo que se está haciendo, pero que en otros, implicarán serias críticas. Lo que importa es que podamos discutir con pluralismo y tolerancia, y que las resoluciones que se obtengan al término del encuentro, sirvan para alcanzar lo que todos queremos: educar mejor a nuestros niños y jóvenes". De esta forma, el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, convocó a participar a los delegados oficiales, fraternales e invitados especiales, entre los que se encontraban representantes del Ministerio de Educación; autoridades gubernamentales; parlamentarios; alcaldes y concejales; representantes de los trabajadores y del empresariado; padres y apoderados; maestros, paradoscentes y alumnos, y todas las organizaciones de representación social, para hacerse parte del Primer Congreso Nacional de Educación.

A través de un documento base para la discusión, los organizadores del encuentro buscaron estimular y apoyar el trabajo que se desarrolló en las distintas instancias del debate. Pero aclararon que no se trataba de "una matriz de ideas, ni de esquemas prefijados para seguir los análisis. Esperamos que los docentes

ejerzan su capacidad de crítica profesional, para aportar a un discurso pedagógico del magisterio nacional".

ALGUNAS OPINIONES

El invitado especial de Suiza, Marc Alain Berberat, aseveró que los cambios curriculares que se están dando, son de gran importancia y agregó: "creo que el evento será un excelente aporte para la reforma educacional chilena. En el campo de la administración y municipalización de la educación, sé que existen serios problemas, como la atención al sistema educativo y las remuneraciones de los maestros". "Estoy gratamente sorprendido por la alta participación de los profesores; demostraron mucho interés por el trabajo de comisiones y por la discusión básica que contenía el documento elaborado. Pero lo que más llamó mi atención fue encontrar la opinión común y generalizada de la defensa de la educación pública y en contra del proceso de privatización. Se discutió mucho el tema de la educación privada subvencionada, donde se concordó que se debería eliminar", precisó.

Para el profesor de la Escuela E 19 de Punta Arenas, Humberto Aguila, lo más relevante del encuentro del magisterio, fue la posibilidad de debatir acerca de los aspectos relativos al currículo, cómo y qué enseñar. "Compartimos acerca del tipo de ser humano que tiene que formar la escuela, en concordancia con la sociedad que los profesores desean, profundamente más democrática que la que hoy tenemos. Estos son elementos que unen los criterios del profesorado chileno y se expresaron durante los tres días del encuentro, especialmente en las sesiones plenarias", enfatizó.

A juicio del secretario general del Consejo Regional de Profesores de la Quinta Región, Hugo Guzmán, el Congreso demostró las ganas que tiene el profesorado de ser escuchado: "Existen ansias de hacer sentir su opinión. Es un indicador que debe preocupar a las autoridades, porque estamos diciendo que es necesario que se nos tome en cuenta al momento de tomar las decisiones que nos involucran y frente a las cuales se nos pide mayor compromiso y entrega". Añadió que el encuentro cumplió un papel de detonador y abrió la posibilidad de un rol más activo del profesorado, porque las conclusiones que se obtengan serán un elemento teórico para todos los pasos que dé el gremio, desde lo reivindicativo a lo pedagógico. "No somos un gremio que tenga respuesta a todos los desafíos que plantea la realidad, pero hemos realizado un enorme esfuerzo, porque la sociedad tiene expectativas en relación a los profesores", precisó.

Por su parte, Gabriel de Pujadas, miembro de la Comisión Redactora de los documentos de apoyo al Congreso, manifestó que lo más relevante que ocurrió en el encuentro de los maestros de Chile, fue que por primera vez el magisterio en términos institucionales hizo un esfuerzo por elaborar un pensamiento pedagógico. "Es evidente que por ser el primer empuje, no cumple con todos los requisitos de una elaboración sistemática y metódica. Pero es una gran iniciativa en términos de pensar la educación. No fue un congreso de carácter reivindicativo, sino educativo, lo que es distinto, y eso es muy importante que el país lo reconozca".

Marta Escobar Alarcón

Alternativas académicas

ANUARIO DE LA EDUCACION SUPERIOR '98

10^a Edición

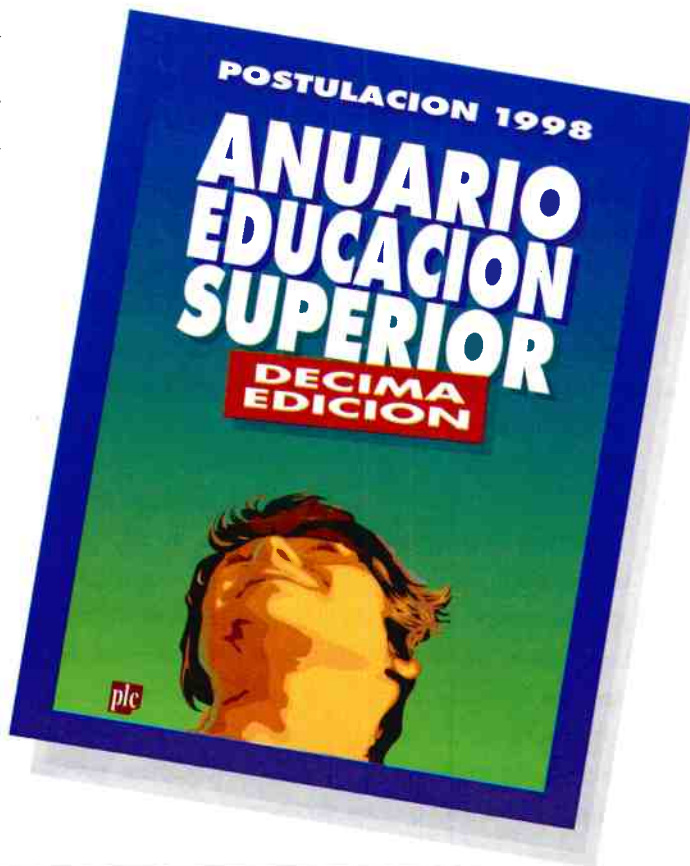


*Prof. Bartolomé Yankovic N.,
Editor General de Publicaciones Lo Castillo S.A.*

El Anuario de la Educación Superior surgió en 1988. La idea básica fue ofrecer, en un solo volumen, toda la información que necesitan los estudiantes y sus familias; los profesores y orientadores, sobre el Sistema de la Educación Superior.

Esta publicación - nos recalca su Editor, Profesor Bartolomé Yankovic- presenta información académica (carreras, requisitos, ponderaciones); económica (matrícula, aranceles), y asistencial (becas, servicios médicos, fondo solidario, seguros, etc.), de las instituciones de los sectores público y privado. El Anuario, entonces, incluye a las universidades tradicionales o del Consejo de Rectores; a las universidades privadas, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

Es importante destacar, además, que el Anuario presenta un capítulo sobre Orientación Vocacional y una completa información sobre más de doscientas carreras universitarias: descripción, plan de estudios, grado o título, y campo ocupacional.



**Adquiéralo en:
Publicaciones Lo Castillo S.A.
Fono: 235 2606 • Fax: 235 8879**

EDUCACION Y VALORES

el otro desafío de la Reforma

UNA DE LAS CRITICAS PLANTEADAS A LA REFORMA SEÑALA QUE ESTA CARECE DE OBJETIVOS ETICOS Y QUE SU ORIENTACION PRINCIPAL APUNTA SOLO A FORMAR PERSONAS CAPACES DE ADAPTARSE CON EFICACIA A LAS NUEVAS REALIDADES DE LA ECONOMIA Y EL TRABAJO. SIN EMBARGO, TANTO EL NUEVO CURRICULO DE ENSEÑANZA BASICA COMO EL QUE HOY SE DEBATE PARA LA EDUCACION MEDIA, INCLUYEN UN CAPITULO DENOMINADO "OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES", DONDE SE EXPLICITAN LOS OBJETIVOS VALORICOS QUE PROPONE LA ACTUAL REFORMA EDUCACIONAL.

La dimensión valórica de la Reforma Educacional

El filósofo chileno Humberto Giannini ha llamado la atención sobre esta verdadera explosión de los "medios" y las "formas" que caracteriza a las sociedades contemporáneas, y el paulatino oscurecimiento de los "fines". Una sociedad donde el "cómo" es más importante que el "para qué". La misma frase que se ha hecho tan corriente, "me voy a navegar por Internet", encierra esta nueva sensibilidad de viajero/a sin ruta.

Sin embargo, pareciera que un "malestar" recorre la cultura, y las viejas preguntas de ¿quiénes somos? y ¿para dónde vamos? parecen recobrar una inusitada fuerza e interés. En este contexto, la sociedad vuelve a mirar hacia la ética, los valores, la cultura, la identidad, la ciudadanía.

Mientras la realidad se globaliza resurgen fuertes necesidades de reconocerse en identidades cercanas; mientras el avance científico-técnico abre insospechadas posibilidades a la experimentación humana, se busca dilucidar éticamente las opciones (si todo lo posible es realmente necesario); en medio de la lucha diaria por la eficiencia y la competitividad, se descubre cada vez más la importancia del gesto desinteresado, de la solidaridad; en medio de la creciente tecnificación de las decisiones, parece más necesario que existan ciudadanos preocupados por las plazas y las leyes.

Nuestra reforma educativa ha puesto su acento en la equidad y la calidad. Una opción con un fuerte acento

ético, por cierto. Los temas valóricos, aunque incluidos en los nuevos currículos, han caminado a paso más lento. Ello tiene su explicación en la complejidad del tema. No es fácil (ni posible, ni necesario) que nos pongamos todos de acuerdo en cuál debe ser el ideal de ser humano que tendría que promover nuestro sistema educativo. Sin embargo, esta constatación no debiera llevarnos al polo opuesto de pensar que no somos capaces de reconocernos en ciertos valores universales comunes, y en ciertas actitudes básicas -como el diálogo, el respeto, la tolerancia, que puedan ser impulsados a través de nuestro sistema de educación formal. Siempre que se educa se transmiten valores. Por qué no hacer de esta práctica natural de la escuela algo consciente y consensuado.

Probablemente, el otro prejuicio también común es que lo valórico no es susceptible de reflexión y diálogo colectivo, ni tampoco posible de enseñar. Que sería más bien algo que se aprende de

manera espontánea, un poco por "osmosis". Así como se nace con la capacidad de aprender a leer o a escribir, también se nace con la capacidad de aprender a apreciar y construir valores, sostiene un experto en el tema, en la entrevista de este número. Pero, ciertamente, a nadie se le ocurriría dejar que un niño aprenda por sí solo a leer o a escribir. Algo similar exige el tema valórico.

A esta altura, tanto la investigación pedagógica como los importantes avances en el campo de la psicología del desarrollo moral, permiten abordar esta tarea con rigurosidad y seriedad. Se abre también el desafío de construir una escuela donde se respire cotidianamente la libertad y el respeto mutuo. Los valores para enseñarlos hay que vivirlos.

Esta tarea cuenta hoy en nuestro país con una gran fortaleza: la existencia de un consenso nacional básico sobre un conjunto de valores, expresados en los llamados Objetivos Fundamentales Transversales. Para unos, ciertos valores serán más importantes que otros: algunos pedirán enfatizar los derechos humanos, o la familia, o priorizarán la ciudadanía, la prevención de drogas, los derechos de las mujeres, el reconocimiento multicultural de Chile. Una política de Estado sobre el tema exige trabajar en torno al consenso logrado, y desarrollar una política integral que dé cuenta de lo que realmente somos y queremos ser: una comunidad plural que desea vivir respetando las opciones de todos.

E. A. Z.



¿CUALES SON LOS VALORES QUE PROPONE EL NUEVO CURRÍCULO?



En el marco de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena, se plantean los siguientes Objetivos Transversales en relación a la formación ética:

Se busca que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia

éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se adviertan en los alumnos capacidades para:

- ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común;

- respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de

humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad;

- reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

En este mismo contexto se señalan Objetivos Transversales en relación con el crecimiento y autoafirmación personal y en relación con la persona y su entorno, la mayoría de los cuales implican también contenidos valóricos referidos a temas como ciudadanía y democracia, afectividad y sexualidad, cuidado del medio ambiente, autocuidado de la salud, familia, identidad nacional en un mundo globalizado, etc.

¿COMO SE TRABAJAN ESTOS OBJETIVOS VALORICOS EN LA ESCUELA?

a) A través -explícita o implícitamente- de los subsectores de aprendizajes tradicionales (historia, ciencias naturales, educación física, etc.).

b) En las diversas prácticas cotidianas de la escuela, en los enfoques metodológicos y en la selección de contenidos.

c) En el clima organizacional y de relaciones humanas, estableciendo una concordancia entre este marco valórico y la organización y cultura de la escuela.

d) En actividades como el Consejo de Curso y las Actividades Curriculares de Libre Elección, así como en las actividades recreativas.

e) En actividades especiales, o efemérides, a través de las cuales la escuela busca desarrollar y fortalecer ciertos contenidos valóricos (por ejemplo el Día de los Derechos del Niño, el Día de la Tierra, etc.).

f) En el sistema de disciplina escolar, apuntando a crear reglamentos esco-

lares y generar un clima dirigido al ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno. El niño y joven deben propender a desarrollar una comprensión de la racionalidad de las normas de convivencia, a partir de su participación en la definición de las mismas, y de su protagonismo estudiantil.

g) A través del ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos y administradores de establecimientos, en concordancia con los valores explicitados.

LA IMPORTANCIA DE LA DEFINICION DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Un hito para aquellos establecimientos que quieran incorporar la temática de la educación en valores, lo representa la definición del Proyecto Educativo Institucional. Ese es el momento en el cual la comunidad educativa -profesores, directivos docentes, padres y apoderados y alumnos-, se congrega para reflexionar y definir aquellos aspectos pedagógicos y valóricos que marcarán la identidad y la "misión" de ese centro educativo.

Es el momento en que la comu-

nidad educativa define sus prioridades y énfasis, y en el cual se pone en juego la definición del sustrato ético, que estará en la base de ese proyecto educativo. Esta es la "carta de navegación" que deberá inspirar las normas de convivencia al interior de la escuela, las metodologías pedagógicas, las opciones curriculares de libre elección, la conmemoración de efemérides, y todos aquellos aspectos en los cuales es posible desarrollar el marco valórico definido por la comunidad escolar.



LA IMPORTANCIA DEL PROFESOR JEFE Y LOS CONSEJOS DE CURSO

Educar en valores es un proceso que abarca los aspectos formales e informales de la educación y que cruza transversalmente el currículo y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, dos aspectos resultan claves para su éxito. Por un lado, la figura del profesor jefe, por ser éste quien mayor tiempo pasa con los alumnos y

quien tiene mayores posibilidades de tener una perspectiva personalizada de cada uno de ellos. El profesor jefe es quien administra, en el día a día, los "microproblemas morales" que se viven dentro y fuera de la sala de clases. Por lo mismo está en condiciones privilegiadas para realizar una labor educativa en esta dirección. Por

otro lado, se debe considerar como un espacio propicio para trabajar el tema valórico, los Consejos de Curso. Allí puede encontrar cabida, a partir de los problemas cotidianos del grupo curso, el desarrollo de las habilidades del diálogo, del respeto mutuo, y la dilucidación de problemas éticos que estén presentes en la vida escolar.

LA DIFICIL EVALUACION

Sin duda, un aspecto particularmente complejo a la hora de proponerse educar en valores, es la definición de las pautas de evaluación. ¿Cómo medir los grados de solidaridad o de tolerancia, o el respeto mutuo? Para ello se requiere desarrollar metodologías cualitativas y personalizadas, que vayan dando cuenta del desarrollo valórico de los niños y jóvenes.

El nuevo reglamento de evaluación del Ministerio de Educación señala al respecto: "...es necesario que la comunicación del logro de los Objetivos Fundamentales Transversales se realice en términos cualitativos, ya que de este modo tiene mayor significación para los niños y sus familias. Además de utilizar sistemas simbólicos y gráficos, es conve-

niente que en el Informe de Desarrollo Personal y Social se destine un espacio para que (...) el profesor haga comentarios para aclarar o profundizar en determinados aspectos, los niños expresen su autoevaluación y los padres de familia, incluyan comentarios acerca de cómo ven a sus hijos en relación a los aspectos que se evalúan".

Una responsabilidad de la sociedad

Frecuentemente se escucha a docentes expresar su confusión ante el concepto de "los transversales". Es necesario distinguir los objetivos transversales que apuntan a la persona y su entorno, al crecimiento y autoafirmación personal y a la formación ética. El detalle de éstos aparece en el decreto 40 sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Los Programas Transversales, en tanto, abordan las temáticas que cruzan todo el currículo. Estos son los Programas de la Mujer, Educación y Democracia, Prevención del Consumo de Drogas y Alcoholismo en el Sistema Escolar y Educación Ambiental y Ecológica.

Abraham Madgenzo, especialista y asesor ministerial en el tema de los objetivos transversales, afirma que la transversalidad no está relacionada exclusivamente con los valores sino también con lo intelectual. En segundo término, destaca que por primera vez tomamos conciencia de la transversalidad y reforzamos desde las políticas públicas el hecho de que la educación tiene una obligación preferente en lo valórico. Esto no significa que sea

primera vez que en la educación chilena aparezca la transversalidad y la educación para lo valórico y actitudinal. "El sustento de toda educación es la formación moral, la formación de la conciencia, esto es, actitudes y valores. En consecuencia, decir que estamos recién naciendo en esto sería negar toda la historia de la educación", aclara A. Madgenzo.

Lo que sí es nuevo, resalta, es que hoy la Reforma hace de este aspecto materia de políticas públicas. Hay una mayor conciencia de que la educación debe abordar determinados temas que están emergiendo, como por ejemplo, el género. "Es preciso formar generaciones de jóvenes que valoricen la igualdad de oportunidades para ambos sexos, para los discapacitados, para los indígenas y, en general, para todos los grupos que conviven en la sociedad actual que es plural, diversa, no homogénea", puntualiza. Y agrega: "La educación debe tener la intención de formar sujetos responsables, autónomos, que se autorregulen, capaces de pararse en el mundo y decir "yo tengo en mis manos mi historia". Sujetos conscientes de su historia individual y colectiva".

Otro aspecto que es necesario tener presente es la relación estrecha que guardan los objetivos transversales, especialmente en lo valórico y actitudinal, con la sociedad en su conjunto. En sociedades que no asumen estos objetivos en la cotidianidad, en los medios de comunicación, etc., es muy difícil pedirle a la educación que lo haga. "Una sociedad que es violenta, irrespetuosa y que no entrega igualdad de oportunidad, ¿qué mensaje va a entregar en la escuela? Es cierto que siempre van a existir elementos incoherentes, contradicciones y tensiones, porque la sociedad es así, pero determinados grados de coherencia sí son exigibles. Entonces se trata de que la transversalidad no sea una obligación exclusiva de la escuela sino que sea compartida", concluye A. Madgenzo.

El investigador llama la atención sobre el impacto de los medios masivos y la difusión de mensajes muchas veces machistas, discriminadores y desvalorizadores, que llevan a promover los antivalores. Al respecto, cita el caso de un comentarista de fútbol, que al opinar sobre un partido entre Chile y Perú, hizo referencia a la Guerra del Pacífico. "Yo diría que si lo que se busca es la modernización de este país, no se trata solamente de que nos llenemos de computadores sino de formar ciudadanos. Si en esta tarea, la familia y la sociedad no responden al reto, la escuela deberá abrirse y dialogar, salir a ilustrar, a clarificar valores. Esa es la tarea de educador", **especificó.**

M.N.P.



Sobre el concepto de transversalidad

Prof. Manuel Fábrega R.

Coordinador del Programa Educación y Democracia

La transversalidad invita a mirar la escuela toda; sus aulas, pasillos y patios; su gente y su forma de convivir; sus modos de construir conocimientos y afectividad; sus modos de organizar y crear.

La transversalidad, además, enriquece el proceso de aprendizaje al posibilitar que todos los actores, tanto los niños y las niñas como los profesores y profesoras, construyan juntos nuevos conocimientos, trabajen en equipo, elaboren juicios y argumentaciones éticas.

En este sentido, motiva a los actores a detenerse para considerar los contextos educativos y la cultura donde la escuela está inmersa, todo lo cual es

recogido en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) que explicita la identidad de la escuela, y, consecuentemente, se expresa en los Proyectos de Mejoramiento Educativo (P.M.E.), los Planes Anuales de Educación Municipal (PADEM) y los Planes y Programas de Estudios.

La transversalidad fomenta el respeto por las diferencias, abre la escuela a la vida, hace visible lo cotidiano y relaciona la escuela con la familia y la comunidad. De esta manera, contribuye a la dimensión ética, moral y valórica de la Reforma y orienta las acciones que posibilitan la articulación de saberes con valores, valores con práctica, hacia un desarrollo de una persona profundamente

humana.

La transversalidad se expresa en objetivos y contenidos que no se relacionan con ningún subsector de aprendizaje en particular, sino que permean todo el currículo de la escuela, incidiendo en el desarrollo de la persona: en su mente, su cuerpo y su afectividad, en concordancia con los niveles de crecimiento en que el niño o la niña se encuentra.

Enmarcada en una formación integral, la transversalidad considera equilibradamente los conocimientos, valores y acciones en los niños y niñas en su proceso de aprender a aprender y aprender a vivir, para que se proyecten como miembros activos en una sociedad pluralista y democrática.



Vivencias más allá de la sala de clases

No hay duda de que los valores se explicitan o se hacen visibles en la vida cotidiana, en la relación con los demás. El ámbito escolar es muy propicio para esta visibilización de los valores, dado que se trata de un espacio que siempre está dispuesto a lo didáctico, donde profesores y alumnos interactúan en lo formal y lo informal.

Un grupo de profesores de escuelas básicas chilenas que retornó de una pasantía en Barcelona, España, ha puesto en práctica los conocimientos adquiridos, en sus lugares de trabajo. Estos son algunos testimonios de esas innovadoras experiencias.

RECORRIENDO LAS CALLES DE CALAMA

"Los valores se aprenden y se internalizan cuando se tiene la oportunidad de vivirlos", afirma Margot Yáñez, profesora de 2º básico de la Escuela D 49 de Calama. Convencida de ello es que cambió la distribución de la sala de clases, transformándola en un lugar para aprender a aprender, donde se emplea la fórmula del trabajo grupal. Los niños han probado lo que es salir a recorrer el barrio de su escuela y han visitado las casas de algunos compañeros, además de varias instituciones del entorno: "Han ido aprendiendo a caminar por las veredas, a cruzar calles y respetar semáforos. También a expresar sus inquietudes y compartir distintos puntos de vista", asegura esta profesora que de esta manera enfrenta el reto de enseñar valores a sus alumnos.

Mesas redondas con invitados de la comunidad, trabajadores y profesionales, exposiciones, debates y muestras artísticas, incluso comentarios sobre las noticias de televisión, han sido utilizadas como metodologías con evidentes buenos resultados: "En este momento tengo la seguridad, y puedo demostrarlo con hechos concretos, que los niños con quienes trabajo han aumentado su capacidad de diálogo y libre expresión. Lo más satisfactorio es ver que cuando ha habido una mala actitud o mal comportamiento han sido capaces de discernir por sí solos cómo ha sido ese actuar".

NIÑOS/AS CON JUICIOS DE VALOR PROPIOS

María Eugenia Muñoz, profesora de Religión de la Escuela D 553, Aviadores de El Bosque, de la Región Metropolitana, trabaja en todos los ciclos de enseñanza básica y admite que la experiencia más significativa y valiosa la ha tenido con los alumnos de los séptimos años, adolescentes de entre 12 y 13 años, que le han expresado de qué manera lo aprendido les ha servido para resolver sus propios problemas. Estos jóvenes sienten que los contenidos han sido útiles en su formación personal, sobre todo en la difícil etapa de transición y maduración en que se encuentran.

María Eugenia Muñoz cuenta que para fomentar en los niños expectativas futuras respecto a sí mismos, usó técnicas de autoconocimiento, como, por ejemplo, el trabajo con la pregunta ¿cómo nos

vemos y cómo nos ven?, hacer autobiografías, y técnicas de clarificación de valores. Cuando se trató de la solidaridad alentó discusiones acerca de dilemas morales y les propuso que diagnosticaran situaciones. Y en el caso de fomentar el respeto por sí mismo y por sus iguales, aplicó preguntas esclarecedoras donde los mismos alumnos debieron evaluar su comportamiento y el respeto por sus pares. El resultado de sus metodologías ya se está viendo: niños y niñas con juicios de valor propios.

UN BUEN EJE: LA ASIGNATURA DE HISTORIA

Angélica Lazcano, de la Escuela 334, de Quilicura, Región Metropolitana, es una profesora que ha realizado dos talleres con profesores y tiene contemplado organizar cuatro más para abordar los temas transversales del currículo. También se da tiempo para traspasar su experiencia al Departamento de Educación Municipal, de tal forma que en breve plazo el tratamiento pedagógico de los valores llegue al resto de los establecimientos comunales.

¿Cómo lo hace con los niños? En los séptimos y octavos años se ha tomado como eje el ramo de Historia y Geografía a través del análisis de documentos históricos. Así, los alumnos discuten sobre la base de escritos como: *La dependencia económica: centro y periferia*, y *Los obreros y la vida cotidiana*. Con esas tareas, desplegadas en los consejos de curso, se les ayuda al autoconocimiento, a

la expresión y al desarrollo de la perspectiva social.

En primer año básico se trabajan fichas didácticas. Cada alumno hace la suya y la coloca en un archivador que la escuela ha asignado para él. La idea es que vayan logrando mayor autonomía, competencias autorreguladoras y habilidades para el diálogo.

UN CLIMA DE MAYOR OPTIMISMO

La profesora, Teresa Feliú, de la

Escuela D 149 de Huechuraba, Región Metropolitana, optó por tratar prioritariamente los valores del respeto, la responsabilidad y las manifestaciones de afecto hacia los demás, tanto hacia los pares como hacia los adultos. Sus técnicas más usadas han sido el dilema, el juego de roles y la narración de cuentos: "Aquí los valores los trabajamos en todos los cursos mediante unidades de orientación elaboradas de acuerdo a los requerimientos de cada curso. Hemos hecho exitosos talleres sobre drogas y alcoholismo usando esa metodología", señala.

Asegura que los muchachos y muchachas se confiesan agrados y lo demuestran interviniendo activamente. Y ella, como pedagoga, ha podido constatar varias actitudes positivas a lo largo del proceso: "He visto en estos niños una capacidad de diálogo que antes no tenían, empatía con el medio, búsqueda conjunta de soluciones a los conflictos, aceptación de las normas, compañerismo y un clima general de mayor optimismo", concluye complacida.

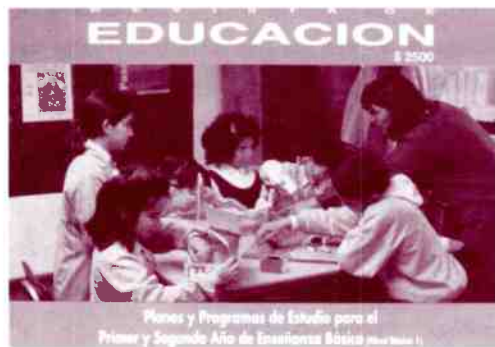
M.T.E.

LOS NUEVOS PLANES Y PROGRAMAS

Importantes indicaciones para el trabajo de los objetivos fundamentales transversales, a nivel de aula, se encuentran en los Planes y Programas

de Primero y Segundo Básico editados en 1996, y en los recientemente editados, correspondientes a Tercero y Cuarto Básico. Los llamados "temas valóricos" preceden las propuestas específicas de cada disciplina. Allí se encuentra

una guía útil para el trabajo del profesor y se proponen actividades para los alumnos. Para enero del próximo año el MINEDUC prepara una capacitación para todos los profesores de Tercero y Cuarto Básico, la que incluirá el trabajo en objetivos transversales.





Primero tiempo: el goleador del equipo de Peñalolén corre sudoroso de un lado a otro de la cancha de tierra. Se juega la final del campeonato de barrio, las graderías están llenas de hinchas que lo conminan a meter el gol de la victoria, pero él se muestra irresoluto y confundido. Lo que nadie sabe es que la noche anterior un dirigente mafioso le pagó para que hiciera perder a su equipo a cambio de un puesto en primera división. Una disyuntiva ética que finalmente el joven resuelve en forma heroica dándole al público lo que quiere, decisión que le cuesta una golpiza.

Segundo tiempo: la ciudad de Calama se ve revolucionada por un partido en que el equipo local debe enfrentarse a la Universidad de Chile. Afuera del estadio un grupo de niños masculla la frustración de no haber podido colarse para ver el espec-

táculo. Sin embargo, un tiro largo hace caer el balón profesional a los pies de ellos, y de allí en adelante pueden armar sus propias pichangas. La ilusión se acaba cuando circunstancias familiares de fuerza mayor obligan al pequeño líder a despedirse del glorioso balón en una casa de empeño.

Alargue: la tormenta se deja caer implacable sobre una de las islas chilotas y hace tambalear peligrosamente la precaria antena del techo de la casa, mientras sus moradores sólo logran ver a retazos, un partido internacional donde la selección chilena de fútbol se juega el todo por el todo. Las dos mujeres del grupo, un forastero santiaguino y uno de los chilotos protagonistas, van entremezclando la pasión por ese "deporte de multitudes" con la pasión erótico-sexual, al sabor de un curanto, canciones típicas y mucho vino pipeño.

EL EFECTO EMOTIVO QUE PRODUCE
EL FILME HISTORIAS DE FUTBOL,
IMPULSA A REFLEXIONAR SOBRE
LOS ESPACIOS DE LA VIDA REAL,
DE LOS QUE EL FUTBOL HA
ALCANZADO TAL POSESION QUE YA
NADIE PUEDE ABSTRAERSE.

Los tres tiempos narrados pertenecen a capítulos de la recién estrenada película chilena, *Historias de Fútbol*, dirigida por el joven director, Andrés Wood, y que contó con muy buena crítica de parte de la prensa especializada y exitosa acogida del público: "Hay mucho talento y seriedad puesta allí, no sólo del realizador, también de los actores y del resto del elenco", señala Hernán Quintanilla, dramaturgo infantil y formador de los niños actores, elegidos de entre los alumnos de la escuela que dirige en una comuna periférica.

Historias de Fútbol podría quedarse para siempre suspendida en la pantalla, como un trío de cuentos de ficción bien hilados, que aprovechan la metáfora visual para mostrar la faceta romántica que el fútbol esconde. Sin embargo, el efecto emotivo que produce el filme, impulsa a reflexionar sobre los espacios de la vida real de los que el fútbol ha alcanzado tal posesión que ya nadie puede abstraerse. Hombres, mujeres, jóvenes, niños, de cualquier estrato social, están envueltos, de alguna forma, en la vorágine social provocada por este deporte único, capaz de homogeneizar multitudes y emocionar hasta la irracionalidad.

MAS ALLA DEL ESTADIO

Un ejemplo de cómo actúa normalmente el fenómeno,

puede graficarse con el partido Chile-Perú, considerado decisivo para la clasificación al Mundial Francia 98. La prensa empezó su tarea "climatizadora" varias semanas antes del encuentro deportivo, poniendo a diario el evento en primera plana. Hasta que llegó el gran día: ochenta mil espectadores rugiendo en el Estadio Nacional dispuestos a dejar todas sus reservas energéticas en el campo de juego y provistos de un patriotismo ofensivamente apabullante para los rivales. Al final, el éxito. Los locales ganaron por goleada y el fervor de la masa cundió como es habitual, más allá de los lindes del Estadio. Los afebrados "festejos" se trasladaron a un punto eje de la ciudad, la Plaza Italia, y se prolongaron hasta la madrugada, con un saldo de decenas de heridos y más de cien detenidos. Así se cerró otro de los capítulos futbolísticos nacionales.

Según el sicólogo social y estudioso del tema, Patricio Saavedra, el fútbol posee ciertas peculiaridades que lo convierten en una actividad excéntrica: "Es el único espacio donde todo el mundo puede decir lo que quiera. A pesar del grave "cartulinismo" que padecemos los chilenos, en el fútbol hay licencia para decir que fulano es ladrón, que el otro se robó los fondos, que el de más allá es mafioso y nadie se va preso". La otra característica, agrega, "es que el fútbol mueve una cantidad de dinero impresionante. Para mí es una industria mal administrada, en la que objetivamente es imposible saber cómo produce una rentabilidad tan alta. La administración es tan primitiva que la reciente huelga de jugadores y entrenadores recuerda demandas que los trabajadores empezaron a hacer a comienzos de siglo, como el sueldo en fecha fija, vacaciones y leyes sociales". Sostiene, además, que es una industria que se niega a la profesionalización, porque la mayoría de los administradores de los clubes deportivos tienden a ser sujetos de buena voluntad o mecenas que terminan sacando plata del bolsillo para solventar los gastos.

LA RUTA DE LA VIOLENCIA

Como una característica aparte y muy relevante, Saavedra se refiere a la violencia. Una violencia que tiene ruta conocida: primero se da en la cancha, entre los propios jugadores que se patean, se escupen o insultan al árbitro, luego se traslada desde el campo de juego a las graderías, donde se observan las riñas entre grupos antagónicos, y, por último, se desplaza fuera del estadio. "Esa violencia sucede en todas partes del mundo: en Turquía, en Argentina, en Escocia, y se presenta únicamente en los deportes que significan un negocio altamente rentable, no en los de minorías. Además, es fomentada por grupos con un mínimo grado de organización, es decir, no pueden ser descritos

como una turba, porque tienen una cultura propia, símbolos específicos y hasta un cierto lenguaje", explica. Esos son los llamados barristas y corresponden, en todas las culturas, a sujetos marginales que no tienen ninguna forma de adquirir protagonismo ni identidad: "Con eso surge otra paradoja del fútbol, el espectáculo deportivo incluye el de las barras, muchas veces de vandalismo", asevera el psicólogo.

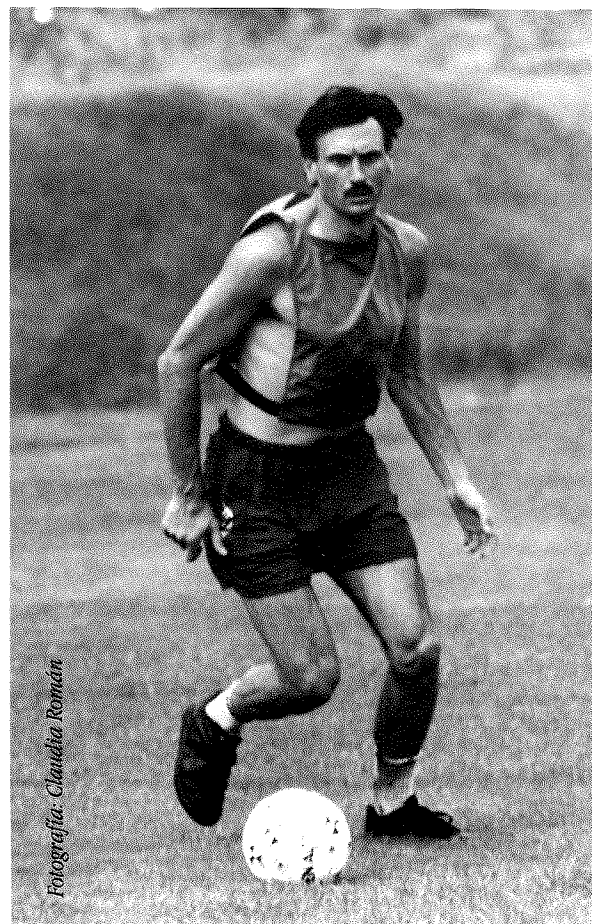
El escenario elegido para los desmanes es un lugar crítico de la trama urbana. Allí las barras realizan un ritual que tiene símbolos y gestos conocidos. Algún tiempo fue Irarrázaval con Pedro de Valdivia donde confluyen diversas líneas de transporte público. Luego Vicuña Mackenna con Departamental, cerca del Estadio de Colo-Colo; hoy es la Plaza Baquedano, punto neurálgico de la ciudad que les resulta simbólico, porque tradicionalmente sirve a las manifestaciones políticas. Allí se expresa abiertamente lo anarco y antisistema: "...la anarquía nace dentro de ti ...el odio que sientes con experiencias anteriores de aprendizaje ...el anarquismo se lleva, por ejemplo, cuando hay cosas que te gustan, pero te las rechazaron, empezai a odiar todo...", explica un fanático. Y así confluyen en un mismo espacio movimientos de la más amplia gama ideológica: punks, trash, anarcos, socialistas, comunistas, protesta y guerrilla urbana, satánicos, canto nuevo, hippies, neonazis y otros, dando un espectáculo visual y gestual impresionante que va desde poleras con signos satánicos, pasando por uniformes militares, hasta gorros con pañuelos al estilo legión extranjera.

Los especialistas enfatizan la conexión emocional que subyace en los valores que mueven a estos jóvenes: "auténtico sentir", el "amor al equipo", el "todos somos iguales", "la entrega total", "defender a su equipo hasta morir", "ser uno solo", "corazón", "pasión", "sentimiento y locura", son expresiones usuales de los miembros de las barras.

Más allá de las expresiones violentas, el fútbol es, sin duda, el "deporte rey", el deporte de los cinco continentes. Hoy, los medios de comunicación, cuando transmiten un partido, logran acaparar la atención de millones de personas (fundamentalmente hombres, ya que es un deporte eminentemente masculino) y tiene su sitio como un espectacular fenómeno sociológico. Cabe señalar que en Chile lo tenemos, gracias a los ingleses, desde 1895 con la creación de la Football Association of Chile que diecisiete años después se transformó en la Federación de Fútbol de Chile, coincidiendo con su expansión por todo el territorio nacional.

M.T.E.

COMO UNA CARACTERISTICA APARTE
APARECE LA VIOLENCIA. UNA
VIOLENCIA QUE TIENE RUTA
CONOCIDA: PRIMERO SE DA EN LA
CANCHA, LUEGO SE TRASLADA A
LAS GRADERIAS Y, POR ULTIMO, SE
DESPLAZA FUERA DEL ESTADIO.



La construcción del saber desde una perspectiva de género

*Felicitas Valenzuela Bousquet**

¿COMO AFECTA LA SITUACION/CONDICION DE GENERO LOS PROCESOS DE TRANSMISION DEL SABER EN LA ESCUELA? EL PRESENTE ENSAYO ANALIZA LAS CONTRADICCIONES EXISTENTES ENTRE LOS OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCACIONAL Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACION DIFERENCIADA QUE EXPERIMENTAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN NUESTRA CULTURA. BUSCA, TAMBIEN, DAR SEÑAS DE ALTERNATIVAS POSIBLES PARA LA SUPERACION DE AQUELLAS SITUACIONES EDUCATIVAS QUE NO FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA EN CONDICIONES DE IGUALDAD PARA HOMBRES Y MUJERES.



¿COEDUCACION O ESCUELA MIXTA?

Como la transmisión del saber es uno de los propósitos centrales e intencionados de la educación, es bueno visibilizar la situación/condición de las mujeres, y los obstáculos que tenemos que enfrentar en el sistema educativo en la transmisión-construcción de ese saber.

En la integración de los estudiantes a un colegio único, se hace efectiva la llamada escuela coeducacional. En ella, los estudiantes reciben un currículo en lo formal, casi idéntico. Sin embargo, este proceso de integración produce (en esa integración igualitaria), la universalización de un solo modelo escolar: el masculino. Lo que implica, en la práctica, que se da curso a escuelas mixtas, más que coeducacionales. Al compartir la enseñanza, las niñas manejan la posibilidad de participar en los currículos de más valía que fueron diseñados para los varones, incorporándose a la perspectiva de "los chicos", pero sin añadir elementos del "espacio privado" que corresponden a quehaceres considerados del hogar o familiar doméstico. Estos últimos se omitieron del marco escolar (lo que no significa que en algún momento hayan estado presentes). Sin embargo, esas actividades no han desaparecido del ámbito cultural. Subsisten como marco de referencia a través de conductas, estilos de vida, de acción y de pensamiento. Además, están reafirmadas por un conjunto de creencias y valores que las ratifican, todo lo que no logra considerarse en la cultura académica.

Vemos, entonces, que la escolaridad se presenta como una especial socialización para los varones, al ser para ellos coincidente la excelencia académica con su "ser varón". Existe una gran "analogía" y sincronía de mundos entre ambos espacios. Tanto el rol social de los jóvenes como sus expectativas de vida están apuntando a su desarrollo en cuanto ser inteligente y en cuanto ente

que participa de la fuerza productiva del país, valorando su presencia en el "mundo público", siendo esto coincidente con el currículo escolar y con las expectativas que la escuela diseña para ellos.

Ahora bien, se acepta como natural la participación de las mujeres en las actividades consideradas masculinas, pero no se da el fenómeno complementario de viceversa. Así, para las mujeres, en forma paralela a la escolar, existe una "excelencia social" impuesta por una larga historia y tradición de costumbres, admitida como "modelo" de vida de lo que es "ser mujer". Este modelo poco o nada ha cambiado, aunque ahora se impone, además, la necesidad de tener alguna mayor instrucción. Circulan con él una cantidad de creencias y prejuicios que refuerzan asimetrías culturales, políticas y económicas. Todo apoyado en una "ideología" que condiciona comportamientos culturales específicos.

Luego tenemos que la socialización del sexo femenino se produce en forma paralela a su proceso de escolarización, presentando estos dos planos objetivos distintos y conductas disímiles. Para las niñas no hay correspondencia o "analogía" clara entre la "excelencia académica" y su "ser mujer". Cada uno de esos dos espacios tienen su propia lógica y cada

cual mantiene patrones de comportamientos diversos. Este desdoblamiento que actúa como "elemento de persuasión y de movilización de voluntades" (Espinoza, 1997, p.32), produce -en algunas mujeres adultas- un deterioro de su salud mental, manifestaciones humanas muy disociadas y hasta, en algunos casos, rasgos esquizofrénicos.

En definitiva, y como ya lo señalábamos al principio, contamos con escuelas mixtas más que coeducacionales, lo que condiciona el conocimiento y la identidad de los/las estudiantes.

Al compartir la enseñanza, las niñas manejan la posibilidad de participar en los currículos de más valía que fueron diseñados para los varones, incorporándose a la perspectiva de "los chicos", pero sin añadir elementos del "espacio privado" que corresponden a quehaceres considerados del hogar o familiar doméstico.

Examinaremos, a continuación, algunos canales a través de los cuales las formaciones diferenciadas del conocimiento se presentan.

EL SEXISMO EN EL LENGUAJE

Una de las trampas más difíciles de salvar es el "sexismo en el lenguaje". Entendemos por "sexismo" el privilegio a un sexo en detrimento del otro. "La palabra -según A. R. Luria- es el mecanismo más esencial que sirve de base a la dinámica de nuestro pensamiento. El lenguaje, además de ser el reflejo de las ideas, usos y costumbres de generaciones anteriores, es el medio con arreglo al cual estructuramos nuestra forma de aprender la realidad. Es por esto que nuestros conceptos, creencias y conductas están influidos por la lengua que hablamos. En nuestro universo verbal, forjado históricamente, como en el resto de los lenguajes que forman parte de la cultura occidental, la subordinación de la mujer se deja notar en los conceptos, las estructuras y en el uso" (cit. por Ballarín 1994, p.185).

El lenguaje condiciona los procesos de socialización de las personas y, en forma especial, influye de manera determinante en la educación al introyectar inconscientemente una cultura desigual. Esto menoscaba a las mujeres y dificulta su posible acceso igualitario a los beneficios que contiene. Anota M. Angeles Durán (1981, p.13): "La aceptación de un lenguaje supone la aceptación de unas reglas (de clasificación, de relación, etc.) y de unos conceptos que no son unánimes a todos los lenguajes; cada lenguaje es compatible con una forma específica de ver el mundo y el resultado de una historia social", y agrega unas líneas más abajo, "¿Cómo negar, entonces, el carácter político del lenguaje?".

Este carácter político del lenguaje es el que condiciona el saber y produce una opresión lingüística que tiene dimensiones cognitivas que hacen más difícil el

acceso a las mujeres, a ciertas áreas de la cultura que no están dentro del "patrón" del modelo femenino.

Otra característica del lenguaje, más preocupante todavía -añade Durán- es la existencia de "una permanente equiparación del sujeto de la experiencia al 'yo masculino' ", lo que implica "una negación de la posibilidad de un 'yo femenino' como titular del razonamiento" (M. A. Durán, 1982, p.14).

El idioma español es muy masculinizado y sistemáticamente ha ocultado a la mujer y su aporte a la sociedad, produciendo, por ende, una masculinización de la mente, que ha omitido parte de la realidad al no valorar la forma femenina de "ver" el mundo. Se acepta como legítima sólo una manera de "mirar", "contar" y de "ser" persona: la perspectiva androcéntrica.

En resumen: en el área del lenguaje, en general, y de las ciencias, en particular, se utilizan categorías epistemológicas y conceptos muy alejados de lo que es considerado "propio de las mujeres". El sexismo en estos espacios es muy decisivo al subvalorar lo femenino y condicionar una construcción del saber de acuerdo con esta realidad diferenciada.

Se acepta como natural la participación de las mujeres en las actividades consideradas masculinas, pero no se da el fenómeno complementario de viceversa. Así, para las mujeres, en forma paralela a la escolar, existe una "excelencia social" impuesta por una larga historia y tradición de costumbres.

EL ANDROCENTRISMO EN LA CULTURA

El sistema escolar que se transmite no es sólo sexista, sino que se organiza en torno a un centro. Este centro es el andro-varón y como derivación de ese eje se deduce un orden social jerárquico. Por esto, Amparo Moreno al referirse a este fenómeno, utiliza la expresión: "cultura androcéntrica". Esta se impone y estructura en determinadas formas de conocimiento masculinas que aparecen legitimadas en desmedro de las femeninas.

La historia bien lo refleja. Los aportes que la cultura recoge y reconoce son esencialmente de los varones. Las

mujeres no estamos validadas en ese plano. Y aún más, no sólo las mujeres somos omitidas, también lo son muchos otros varones que no comparten situaciones expectantes. El saber hegemónico excluye a todo lo que no viene legitimado por "el hombre", con el que nos hemos aprendido a identificar e identificamos como lo que es propiamente "humano" en sentido genérico y universal. Si nos preguntamos ¿quién es este "hombre"? nos damos cuenta de que es un varón, viril por excelencia, blanco, de mediana edad y ubicado en un sitio estratégico, que corresponde al centro del espacio social, donde por su influencia hegemónica (Moreno, 1986) regula y se regula la vida social.

Los procesos ideológicos en que transcurren estos fenómenos son todavía inexplicables, e insuficientemente estudiados.

Sólo bajo una suspicaz mirada de género femenino advertimos que en estos espacios se decide la posibilidad o no, de la igualdad, de la libertad, de la participación o de otras denotaciones. Curiosamente, estas inclusiones/exclusiones se aceptan y señalan como "naturales", al proponerse en el discurso una aparente "neutralidad y objetividad".

Concluimos entonces que el proceso de transmisión de la cultura a través de la educación es uno de los medios privilegiados (aunque no es el único) desde donde se produce y reproduce el androcentrismo cultural. Esta demostración cultural del desbalance ocurre en distintas dimensiones que afectan de diversas maneras a la construcción del saber. Mencionamos algunas:

a) Hace invisible la contribución femenina a la cultura al no ser visibilizados los aportes de las mujeres, ni ser percibidas éstas como sujetos protagónicos. Igualmente, las mujeres no son reconocidas como sujetos de conocimiento y de propuestas culturales.

b) Concede una categoría de universalidad y de legi-

timidad solamente a las producciones de algunos varones, que son relevados como lo deseable y superior.

c) Propone al varón como paradigma de "lo humano" y convierte las diferencias biológicas en jerarquías sociales. Aparecen realidades sociales valoradas en forma asimétrica en las que sólo está asumido como "modelo" el "varón" de clase superior.

d) Utiliza un imaginario simbólico parcial, con presencia de mitos y descalificaciones en relación a lo femenino. Se acepta un conjunto de prejuicios y creencias insuficientemente razonadas.

e) Valora como lo más importante la dimensión de la racionalidad y de la eficiencia: esto es, el uso de la lógica instrumental. Pospone a un segundo nivel la emotividad, los sentimientos y la subjetividad en general, a las que se les asignan rasgos de inferioridad. Como derivación se atribuyen estas características a las niñas, sin tener presente ni la importancia de estos rasgos, ni la socialización vivida por ellas desde su nacimiento.

f) Se conforman "procesos de identidad" marcadamente desiguales según los sexos, con roles que la cultura ha determinado asimétricamente sin una toma de conciencia de lo que ello implica y de la visión unilateral que aparece para las mujeres.

g) No hay tampoco comprensión que al utilizar una perspectiva androcéntrica no sólo se está considerando parcialmente el conocimiento sino, además, se está aceptando una organización social que discrimina.

h) Al no visibilizar lo femenino no se está potenciando el desarrollo de la "libertad individual" ni de la "participación" como valores constitutivos de la persona humana. No se apunta a la "autonomía", ni a la emancipación en la construcción de lo individual-social, sino que se pone énfasis en la dependencia.

La socialización del sexo femenino se produce en forma paralela a su proceso de escolarización, presentando estos dos planos objetivos distintos y conductas disímiles. Para las niñas no hay correspondencia o "analogía" clara entre la "excelencia académica" y su "ser mujer".

LOS LIBROS DE TEXTO

Otro factor determinante en la construcción gnoseológica del saber, son los libros. Dentro de este contexto los libros de textos transmiten una cultura, un sentido, modos de vida, y un conjunto de valores que expresa un marco referencial, en el que se conciben normas y roles atribuibles a cada sexo y a cada clase social. Los valores androcéntricos legitimados expresan conductas específicas y todo un proceso de diferenciación genérica profundamente sexista. La menor valoración femenina está muy enraizada en la cultura que "respiramos". Aún más, esta cultura la hemos "introyectado" en nuestro inconsciente tan profundamente que no nos damos cuenta de que está ahí y que tiene sesgos patriarcales que nos llevan a sumir conductas y comportamientos específicos.

Aunque se ha producido un leve cambio en las imágenes de los libros de estudio y existe una mayor presencia femenina, aún la disparidad es demasiado notable, y tanto los protagonismos como los papeles más activos son muy desiguales. Los modelos de conducta deseables que los libros de texto transmiten refuerzan asimetrías culturales. El cambio en este contexto tendría que ser

mucho más profundo y compartido no sólo por estos textos de estudio, sino además, por los propios docentes que los utilizan.

DISCRIMINACION EN EL TRATO

Sabemos que idealmente el modelo educativo tiende a indiferenciarse, pero el trato a los escolares sigue siendo distinto. Las niñas son tratadas como "niños de segundo orden" (Ballarín, 1994, p.187). Impera inconscientemente en el proceso educativo un estereotipo sexual que proyecta desniveles.

Lo grave de esta situación es que la mayoría de los docentes cree no discriminar, y cree afirmar en su acción una igualdad educativa, sin conciencia de que generalmente está presente en sus prácticas docentes la idea de que algunos estudiantes son más aptos que otros en ciertos aprendizajes. De lo que es muy fácil concluir que las niñas tienen más limitaciones en el desarrollo personal que los niños.

Se aplica, entonces, un conjunto de calificativos positivos o no tanto, a los varones y a las niñas, así como que los niños son violentos, inquietos, creativos, y con

**PROFESOR:
CON EL FUTURO
NO SE JUEGA**



**Afíliate a
la AFP
que te
pertenece**

MAGISTER
AFP
Da valor a tu trabajo

condiciones de liderazgo. En cambio, se afirma que las niñas son pasivas, receptivas, y aunque se las cree más maduras, detallistas y trabajadoras, se las piensa como menos brillantes. En los comentarios se agrega que las niñas demuestran poca inquietud e interés por los conocimientos y los aprendizajes, en general.

De acuerdo con estas consideraciones conductuales se evalúa en forma diferente a uno u otro sexo. Los análisis que se efectúan van privilegiando siempre a los modelos de comportamiento varoniles (por diversas racionalizaciones del docente). Se potencian los liderazgos de los varones, y todo un conjunto de interacciones permanentes con el profesor/a, lo que va generando protagonismos desiguales. Casi sin pensarlo, los docentes fomentan conductas disímiles para cada sexo. La mayor atención se la prestan a los niños, lo que de hecho va reforzando estas desigualdades. Por ello, el aula es de los varones, siendo menor el grado de participación de las niñas en ella (Ballarín, 1994, p.188). Las alumnas, al no recibir el mismo interés, se inhiben y ceden el espacio protagónico a los varones; ellas necesitan contar con interlocutores/as más personalizados/as.

El proceso que estamos describiendo corresponde al llamado "currículo oculto" o "subyacente", que se refiere "al conjunto de normas y valores inconscientes de conducta ...perpetuados en la escuela a través de los contenidos, y, sobre todo, a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferente del profesorado respecto a alumnos y alumnas" (R. Altable, 1993, pp.19-20). Por medio de éste, las relaciones de poder que se construyen en el aula no son tan positivas para las niñas. Estas acciones empáticas son muy decisivas en la formación de la identidad de los sujetos escolares y en la elaboración de mayor o menor cercanía con las categorías del saber.

PAPEL DE LAS EXPECTATIVAS

La características sexistas de la cultura, la menor

atención escolar a las niñas, la devaluación de las actitudes llamadas femeninas, generan efectos específicos en la conducta femenina y en sus aspiraciones de vida.

Es un hecho que todo lo referido a la vida privada del hogar (que no es sólo el trabajo doméstico) es omitido o no se analiza en la escuela, salvo en actividades como barrer, hacer el aseo u otras similares. El significado real de la familia se piensa como responsabilidad única de la mujer, sin apuntar a la actitud de "compartir" los roles culturales. Todo ese importante sector de la cotidianidad humana concreta, no es considerado creativamente.

El uso de un lenguaje discriminatorio y el manejo de categorías epistemológicas androcéntricas influyen en reforzar la situación/condición de un sexo inferiorizado por la cultura. Todo lo que afecta enormemente la construcción del saber.

Sigue primando, inconscientemente, un doble estándar al socializar a las niñas hacia el servicio a otros, más que al desarrollo de sus propias capacidades intelectuales, o de la productividad del país. Se fomenta a las estudiantes a desarrollarse en "función de", apoyando a y colaborando con los sujetos más cercanos de su familia, o con los otros humanos. Este comportamiento ya bien lo afirmaba J.J. Rousseau en el *Emilio*, al decir, "la educación de las mujeres debe estar en función de los

hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores... Estas han sido siempre las tareas de la mujer y eso es lo que se les debe enseñar en su infancia" (J.J. Rousseau, 1979, p.509).

El paso de los siglos no ha borrado estas indicaciones que se reflejan tanto en los estilos de vida como en la elección de las profesiones femeninas. Las carreras de corte social que en su mayoría elige el sector femenino tienen que ver con ese patrón de servicio. Si pensamos que el 85% de las mujeres que trabajan remuneradamente fuera del hogar lo hacen en el área de servicios, se ratifica esta inclinación.

Todavía muchas jóvenes piensan que su opción principal de vida es el ser esposas y madres de familia, sin

conciencia de todo lo que implica esta opción, en cuanto a la valoración social de doble estándar: a) en lo que se refiere a lo más excelso: la maternidad y, b) en lo subordinado y dependiente de este rol maternal que se acompaña con la invisibilidad de los quehaceres del hogar.

Metodológicamente, las ciencias sociales afirman que las condiciones materiales en que transcurre la existencia tienen que ver en cómo nos pensamos en nuestra identidad y lo que proyectamos como personas. Esto es, la posición/condición de cada cual en el proceso de producción y reproducción de la vida humana, condiciona su situación social. De lo que se desprende que las mujeres nos sentimos como ciudadanas de menor importancia, al estar subvaloradas culturalmente.

En el plano de las expectativas la "teoría de la atribución" juega, asimismo, un papel significativo. Todo los seres sociales nos conformamos según el rol que la cultura nos asigna, y moldeamos nuestras conductas de acuerdo a estos parámetros.

Si se tienen expectativas intelectualmente limitadas, lo más seguro es que los aprendizajes no estarán reforzados, y las posibilidades sociales constreñirán las aspiraciones. Las aspiraciones de vida orientarán a las mujeres a lo doméstico. Si no se alcanza lo deseable, lo más seguro es que las niñas lo interpreten como "falta de capacidad", interesándose por entrar en un plano menos competitivo que es el hogar. En cambio, si lo mismo le sucede a los varones lo leerán sólo como "falta de atención" (Ballarín, 1994, p.189).

En las instancias de desarrollo, las motivaciones y los intereses que se han pensado como adecuados para cada sexo tendrán un peso especial. Esto revela que la diferente socialización es significativa en los procesos de aprendizaje. La "profecía autocumplida", juega asimismo, una gran influencia.

Como conclusión inferimos que la ideología imperante refuerza asimetrías culturales claves. El uso de un lenguaje discriminatorio y el manejo de categorías epistemológicas androcéntricas influyen en reforzar la situación/condición de un sexo inferiorizado por la cultura. Todo lo que afecta enormemente la construcción del saber.

En el plano cultural es urgente, entonces, la desconstrucción de la cultura en sus enfoques sexistas y androcéntricos. Necesitamos igualmente, visibilizar las relaciones empáticas que ocurren en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, superando el "currículo oculto". También que se potencien la autonomía y la libertad como rasgos de personalidad.

REFERENCIAS

- ALTABLE, R. "EL CURRÍCULO OCULTO; LA COEDUCACIÓN SENTIMENTAL", EN V.V.A.A., EDUCACIÓN Y GÉNERO: UNA PROPUUESTA PEDAGÓGICA, LA MORADA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE, 1993.
- BALLARÍN, P. "OPORTUNIDADES EDUCATIVAS E IGUALDAD", EN VALCÁRCEL, A., EL CONCEPTO DE IGUALDAD, ED. PABLO IGLESIAS, MADRID, 1994.
- DURÁN, M. A. "LIBERACIÓN Y UTOPIA: LA MUJER ANTE LA CIENCIA", EN LIBERACIÓN Y UTOPIA. AKAL UNIVERSITARIA, MADRID, 1982.
- ESPIÑOZA, V. "MODERNIDAD Y LIBERALISMO EN EL DISCURSO POLÍTICO", EN REFLEXIÓN Y LIBERACIÓN, AÑO IX, N° 34, JUNIO-JULIO-AGOSTO, SANTIAGO, 1997.
- FREIRE, P. PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO., SIGLO XXI, MONTEVIDEO, 1985.
- MORENO, A. EL ARQUETIPO VIRIL PROTAGONISTA DE LA HISTORIA, LASAL, BARCELONA, 1986.
- ROUSSEAU, J.J. EMILIO O DE LA EDUCACIÓN, BRUGUERA, BARCELONA, 1979.

*FELICITAS VALENZUELA BOUSQUET ES DIPLOMADA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA MUJER Y PROFESORA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. EL PRESENTE ENSAYO CORRESPONDE A UNA VERSIÓN EDITADA (POR RAZONES DE ESPACIO) DE LA PONENCIA PRESENTADA POR LA AUTORA EN EL V SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO EN UNIVERSIDADES CHILENAS "GÉNERO Y EDUCACIÓN: REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN CULTURAL", REALIZADO EN LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA, LOS DÍAS 9 Y 10 DE OCTUBRE DEL PRESENTE AÑO. DICHO SEMINARIO FUE ORGANIZADO POR EL PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN Y GÉNERO DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA Y CONTÓ CON EL PATROCINIO DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA MISMA UNIVERSIDAD.



UNIVERSIDAD JESUITA ABRE SUS PUERTAS

Con tres carreras partió, a fines de octubre, la nueva Universidad Alberto Hurtado, de la Compañía de Jesús. La casa de estudios superiores ofrecerá las carreras de Ingeniería Comercial, Sociología y Bachillerato en Filosofía y Humanidades, bajo la dirección académica del padre Fernando Montes, quien sostiene que en la actualidad es imperativo formar "hombres y mujeres capaces de ordenar su casa y humanizar los cambios". Por esta razón la misión que se han impuesto es titular profesionales de alto nivel académico y con un fuerte énfasis en lo ético, en el valor del ser humano y la enseñanza personalizada. Esta universidad es una sentida aspiración de la comunidad jesuita en Chile y se suma a la red mundial integrada por más de 170 instituciones de este tipo, entre las que destacan la Universidad de Georgetown en Washington, la Gregoriana fundada por San Ignacio de Loyola y la Iberoamericana de México.

BECAS PARA ALUMNOS MERITORIOS DE PEDAGOGIA

Un Programa de Becas para estudiantes que opten a carreras de formación docente comenzará en 1998. Así aparece contemplado en la Ley de Reforma Educativa (actualmente a la espera de la promulgación del decreto respectivo). Los destinatarios han sido definidos como personas con vocación y buen rendimiento en sus estudios de enseñanza media, que han decidido entrar a carreras pedagógicas en entidades de educación superior reconocidas por el Estado. También se dirige a personas que tengan experiencia docente en algunos de los programas del Ministerio de Educación, como Programa de Drogas o de las 900 Escuelas y de las municipalidades como, por ejemplo, centros abiertos o semejantes. Los beneficios proporcionados por estas becas son: pago de arancel equivalente al 60%, 80% o 100% de lo cobrado por la entidad respectiva y una asignación fija para libros y materiales de estudio.

SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACION Y GENERO

En la Universidad de La Serena se llevó a cabo la quinta versión del Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en Universidades Chilenas, denominado "Género y Educación: Reproducción y Transformación Cultural". Este contó con la asistencia de un importante número de académicos/as de universidades de todo el país que desarrollan programas sobre el tema. El objetivo de esta jornada fue promover, desde la óptica de los estudios de género, cambios culturales que propendan al mejoramiento de la calidad de vida de nuestra sociedad. Los trabajos presentados durante el evento apuntaron, por una parte, a destacar la potencialidad transformadora de la educación y el rol que juega en la reproducción cultural de las expectativas de género y, por otra, a reflexionar sobre los cambios culturales que permitirían superar el sexismo en los mensajes y prácticas educativas.

CHILE PARTICIPA EN PRUEBA DE EVALUACION MUNDIAL

El Congreso aprobó fondos por un monto de 302 millones de pesos para la aplicación del sistema de evaluación internacional de la educación, llamado TIMS, mediante el cual los niveles de enseñanza nacional se medirán, el próximo año, en Ciencias y Matemática, junto a cincuenta países de Asia, Europa y Estados Unidos. De esta forma se quiere poder comparar no sólo el rendimiento de las escuelas chilenas entre sí (como se hace con el SIMCE), sino que todo el sistema educativo local, con sistemas de países que presentan grados más altos de desarrollo que el nuestro. El test se aplicará en octubre de 1998 y lo rendirán 5 mil estudiantes de los octavos básicos seleccionados de todo el país. La prueba será similar a la rendida en 1996 por alumnos de 41 países, en donde lideraron el ranking los asiáticos.

reunión de apoderados

"De existir las sanciones, éstas deberían tener como objetivo que el niño aprenda con la sanción que uno le imparte. No se saca nada con poner a un niño mirando a la pared. En cambio, si uno pacientemente conversa con ese niño, le explica en qué estuvo mal, las consecuencias que eso le puede ocasionar, paulatinamente irá cambiando su actitud. Lo que nunca se debe hacer es castigar físicamente al niño y menos ridiculizarlo frente a otros. Tengo experiencias malas en ese sentido, porque cuando yo estudiaba se usaba mucho el ridiculizar en público y eso me marcó".

*María Elena
Hormazábal,
apoderada de la
Escuela Parinacota*

"Pienso que lo único que debe hacer el colegio, si un alumno quebranta el reglamento, es llamar a su apoderado, porque es él quien se tiene que hacer responsable de la conducta de su niño. Si éste merece una sanción es por una conducta errada y las conductas se aprenden en la casa. Llamar al apoderado es lo correcto por dos motivos: en primer lugar, para hacerle ver que el niño cometió falta y que se tiene que corregir la conducta en el hogar y, en segundo lugar, porque es el apoderado quien tiene que sancionar al niño y no otras personas. El colegio sólo tiene que ser un mero intermediario entre el apoderado y el niño".

*Ana María Ramírez,
apoderada del
Colegio San Damián*

"Creo que las sanciones no deberían existir en los colegios, porque se supone que el niño no acude a la escuela a recibir castigos. Cualquiera sea el acto que comete el niño, lo que debe hacer el colegio es asumir la responsabilidad que le cabe como organismo formador. En colegios de alto riesgo, donde es frecuente encontrar problemas conductuales, es necesario que trabajen psicólogos que ayuden a solucionar los problemas. Si se trata de niños que no tienen mayores dificultades, pero que, como todos los niños, cometen algunas faltas, pienso que la formación va por la vía de la educación. La expulsión u otra sanción de ninguna manera va a mejorar su comportamiento a futuro".

*Sylvia Galaz,
apoderada del
Colegio Larrain*

"Antes de sancionar es deber del establecimiento tener un poco más de conocimiento de lo que pasa con cada niño, el porque de su conducta. Los colegios deberían tomar en cuenta el hecho de que hoy en día las familias están desintegradas. Entonces los niños están completamente solos y sus conductas responden a esas carencias. Esto no sólo se da en estratos sociales bajos, sino que también altos y, sobre todo, medios, porque en los altos, al menos, los padres tienen dinero para dejar a los niños con "nanas". Las malas conductas de los niños responden a motivos muy justificados y pienso que mejorar la conducta de un niño es un trabajo en conjunto del hogar y el colegio".

*Margarita López,
apoderada del
Colegio San
Francisco*

¿Qué tipo de sanción considera adecuado aplicar en los colegios?

"Pienso que a los niños no se les debiera castigar en el colegio. Es un hecho que quienes son constantemente castigados se les baja la autoestima. Hace menos de un mes me tocó sufrir en carne propia una sanción que considero injusta. En el colegio donde estudia mi hija sancionaron a todo su curso por desorden. El castigo consistió en alargar el horario de clases. Los hicieron irse a sus casas algunas horas más tarde. Lo malo fue que pagaron justos por pecadores, porque los desordenados no habían sido más de diez y la sanción afectó a todo el curso. Además, tomaron medidas sin avisar a los apoderados. Eran las dos de la tarde y mi hija no llegaba a la casa. Nadie sabía qué pasaba".

*Marcela Alvarez,
apoderada del
Victorian's College*

"Los sistemas de disciplina de los colegios tienen una estructura jurídica napoleónica con los vicios de nuestro código civil, penal y de procedimiento. Creo que eso no sirve para una actividad educativa. Lo que debe existir es un enfoque disciplinario que implique, para cada actividad que se realiza a nivel de aula o escuela, acciones concretas a aplicar. Si se va a trabajar en grupo, lo que corresponde es que haya una forma concreta de organizar la sala que permita trabajar de esta manera. Creo que los colegios cometen errores al respecto porque no saben estructurar sus condiciones, incluso físicas, para lograr los objetivos que se proponen, y por eso se producen desórdenes".

*José Perelli,
apoderado del
Colegio Terranova*

"Creo que los establecimientos deben cambiar el sistema de castigo que tienen. Por ejemplo, si un grupo de alumnos, jugando una pichanga en un lugar del colegio donde se les ha pedido no hacerlo, quiebra un vidrio, lo que corresponde es que entre todos paguen el vidrio. No se justifica una suspensión o llamar al apoderado. Si quieren hacer que sea más significativo para el alumno, pueden aplicar un sistema parecido al de los colegios ingleses: el fin de semana, a las 9 de la mañana, tienen que presentarse en su lugar de estudio a trabajar y/o a estudiar. Los castigos físicos: tirones de orejas, mechoneo, coscorrones etc., hay que erradicarlos de la escuela, porque no tienen ningún sentido".

*Sergio Espina,
apoderado del
Instituto Nacional*

"Sancionar a un niño es una acción demasiado dura. Ellos constantemente tratan de hacer actividades que los entretengan, sin fijarse lo que están haciendo y las consecuencias que sus acciones puedan tener. No me refiero tampoco a que se les deje hacer lo que quieran. Me parece bueno que se les haga un buen "rayado de cancha" que les ayude a su formación y, en el momento en que el niño se sobrepase en su conducta, no sancionarlo, sino hacerle entender que está equivocado. Una conversación cariñosa y preocupada puede conseguir mejorar mucho más la conducta de un niño que una sanción, que lo único que hace es transmitir agresión".

*Paulina Osuna,
apoderada del
Colegio Ignacio
Serrano*

consejo de curso

"Creo que mi colegio está bien en ese aspecto. De partida, las sanciones físicas o psicológicas están desechadas. Y cuando uno comete una falta lo primero que hacen es tratar de ayudarnos, dan nuevas oportunidades, pero si uno vuelve a reincidir aplican la suspensión, ya sea por uno o dos días, y un psicólogo habla con uno y su apoderado. Además, un alumno suspendido igual puede ir al colegio con uniforme, pero para hacer trabajos de biblioteca. Eso lo encuentro bueno porque el colegio no cierra las puertas. Un alumno suspendido tiene la libertad de elegir si quiere ir al colegio a realizar tareas alternativas".

Juan Pablo Torrijas, 15 años, 2º medio,
Colegio Rubén Castro, Viña del Mar

"Está la suspensión y los sábados de castigo -que consiste en ir a las 8 de la mañana un día sábado y, dependiendo del grado de la falta, te quedas dos o tres horas o toda la mañana, haciendo algún trabajo. A pesar de eso, veo que mis compañeros hacen tonteras y no hay nada que los corrija. Con la suspensión se mueren de la risa o les dan tareas y no las hacen. Las sanciones físicas y psicológicas no se dan en el colegio. Sin embargo, yo viví un caso aislado. Una profesora en segundo medio todos los días me decía "tú no vas a llegar a cuarto". Yo llegaba a mi casa llorando, y mi mamá fue a hablar con ella y presentó un reclamo al colegio, porque, a pesar de que no me causó un trauma mayor, sí me hizo daño. El colegio optó por mandarla a la Básica. Eso me preocupa porque a los niños más pequeños decirles todos los días "tú no sirves para nada" o "no vas a pasar de curso" puede causarles problemas de autoestima para toda la vida".

Paulina Chacón, 17 años, 4º medio,
Liceo Alemán, Viña del Mar

"En mi colegio, las sanciones van desde una anotación en el libro hasta citar al apoderado, pasando por la suspensión de clases por una semana o dos. Pienso que lo correcto en el tema de las sanciones debería ser que cuando uno comete una falta en el liceo, éste no llame a los apoderados, porque fue el alumno el que cometió la falta y, por lo tanto, es él el que merece la sanción. Creo que esa es la única manera que los jóvenes se hagan responsables de sus actos, porque no se sienten tan afectados cuando su apoderado tiene que responder por algo que ellos han hecho".

Carolina Jiménez, 16 años, 3º medio,
Colegio San Nicolás, Viña del Mar

"Según lo que uno haga. Si es grave llaman al apoderado, te suspenden varios días o, por último "aconsejan" que te busques otro colegio. Pero si la falta es pequeña te anotan en el libro o te suspenden por el día. Yo creo que está bien que en los colegios existan las sanciones para aquéllos que cometen falta, porque si no los jóvenes nos aprovecharíamos mucho y siempre estaríamos en el límite. Claro que también pienso que los colegios deben tener supervisión en el tipo de sanciones que aplican, porque es muy distinto suspender por unos días o llamar al apoderado a que se apliquen sanciones físicas o morales a los alumnos. Aunque lamentablemente en algunos casos se da".

Elizabeth Vega, 17 años, 3º medio,
Liceo Obispo Antonio Castro, Valparaíso

¿Qué tipo de sanciones se aplican en tu colegio?

"Considero que en mi colegio son demasiado estrictos y las sanciones son muy fuertes. Por ejemplo, por asistir a clases con una camisa de otro color nos mandan a castigo. Claro que en ningún caso se trata de castigo físico, sino que consiste en venir los sábados al colegio. Menos mal que en mi colegio no existe la suspensión y muy rara vez mandan a llamar al apoderado. Si uno llega atrasado, el castigo consiste en una anotación en el libro. Pienso que en los colegios y liceos no debería existir ningún tipo de castigo. Creo que el mal comportamiento se produce porque los colegios son muy restrictivos, entonces los alumnos frecuentemente comenten "faltas", que casi nunca son tan graves, sino que el colegio las califica como si fueran gravísimas y así las sanciona".

Alonso Maturana , 14 años, 1º medio,
Liceo Juan XXIII, Valparaíso

"Creo que hay inspectores que realmente no saben cómo aplicar sanciones de manera correcta a los alumnos, porque no toman conciencia de lo que esa sanción va a provocar en sus alumnos. Por ejemplo, lo que está pasando ahora con los suicidios. Si uno se pone a pensar se da cuenta de que hay jóvenes que son bastante débiles, por lo que se podrían producir quién sabe cuántos suicidios más si las sanciones escolares van por el lado de la ridiculización o la sanción moral. Creo que la Reforma Educacional también debería abarcar este aspecto. Si están hablando de calidad no se pueden quedar en el bla-bla y tienen que apuntar a los temas que realmente nos afectan. Si existen problemas conductuales en los liceos, la Dirección, más que contestar con una sanción debería hablar las cosas, tratar con más psicología a los jóvenes y no sólo optar por dar un corte drástico a las situaciones".

Andrea Jaime, 17 años, 4º medio,
Liceo Comercial, Quilpué

"Yo diría que no son tan drásticas. Pienso que las sanciones escolares están bien, al menos en mi colegio, porque ellas existen para desarrollar una buena conducta en los alumnos. Y digo que no son tan drásticas, porque, por ejemplo, por llegar atrasado te anotan en el libro. Si cometes la falta tres veces seguidas, mandan a buscar a tu apoderado. A veces ocurre que, por portarse mal en la sala, te citan a castigo el día sábado, y eso sirve para estudiar, porque lo que tienes que hacer es desarrollar guías de ejercicios por dos o tres horas. Creo que las sanciones en mi liceo son moderadas y están bien, no se comparan con otros liceos en que lo único que hacen es suspender a los alumnos".

Gianni Anilio, 16 años, 2º medio,
Liceo Juan XXIII, Valparaíso

"En mi colegio no aplican ningún tipo de sanción. No hay suspensiones, nos dan oportunidades para llegar tarde, sobre todo los que trabajamos. Tampoco llaman al apoderado, porque como es un liceo de adultos, nosotros somos nuestros propios apoderados. Creo que ese sistema debería implantarse en todos los liceos, porque los jóvenes nos hacemos más responsables y somos capaces de responder por nuestras acciones. En los liceos tradicionales se acostumbra a llamar al apoderado por cualquier falta que comete el alumno, y pienso que con eso lo único que se logra es fomentar la irresponsabilidad de los estudiantes".

Fresia Allancán, 16 años, 1º medio,
Liceo San Luis, de Pudahuel



"No tengo problemas en usar el principio de autoridad"

Cristián Labbé Galilea

Alcalde de Providencia

La disciplina escolar es respetar las normas que la autoridad ha impuesto para que el colegio funcione. La convención escolar es que todos vamos a ir a clases, nos vamos a sentar en la misma sala, cuando entre el profesor nos ponemos de pie y nos mantenemos en silencio y, si el maestro realiza una pregunta, contestamos en forma respetuosa. Disciplina es respetar todas esas normas.

En el colegio existen normas disciplinarias de fondo y forma: las primeras se refieren a estudiar y mantener un buen rendimiento; las de forma se relacionan con tener una buena presentación personal; éstas deben cumplirse igual. En concreto, disciplina es: el respeto de las normas que provienen de la convención.

Las sanciones que se deben aplicar a los estudiantes que faltan a estas normas, van a depender de la tipificación de cada una de ellas; éstas, entonces, serán relativas. Cada colegio debe convenirlas. Serán los propios profesores, los inspectores, la dirección quien decida qué castigo aplicar. Pero, sin duda, todas las faltas deben sancionarse, porque si la falta a la norma no es castigada, nadie la respeta.

Ante las faltas cometidas, soy partidario de sanciones drásticas. Quien no cumple las normas del colegio debe ser sancionado. Quizás con un llamado a sus padres para que concurran al colegio. Si llega atrasado, o si no tiene buena presentación personal, debe concurrir con su apoderado al establecimiento. Si un alumno molesta en clases, debe ser expulsado de la sala. Cada colegio fija sus normas, pero las sanciones deben ser drásticas,

por el bien de los niños. Por el bien de ellos soy drástico y no tengo problemas para usar el principio de autoridad. La autoridad es para ejercerla, y un inspector debe hacerla sentir; no puede ser populista o permisivo, porque esto es muy grave para la formación de un joven, ya que la vida es competitiva y al hombre se le debe preparar para competir.

Sin desconocer la dinámica que tiene el mundo, las normas deben mantenerse, y en Providencia así ha sido. En esta comuna no tenemos antecedentes de indisciplinas. La sociedad ha cambiado y el pelo largo fue moda durante el tiempo de los bucaneros y los piratas. Hoy se debe andar bien presentado. La buena presentación forma parte de la educación, y eso al niño se le debe enseñar. Yo no soy de aquellos que creen que los niños deben hacer lo que ellos quieran, deben regirse por lo que más les conviene desde el punto de vista educacional y de formación, y eso pasa por tener disciplina. Soy muy riguroso en eso.

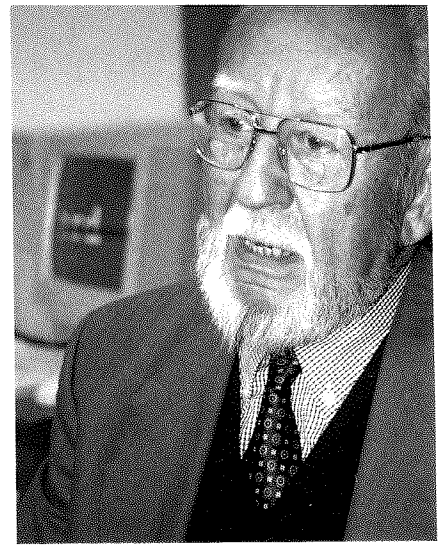
Los últimos suicidios de estudiantes son casos muy puntuales. Es un tema muy complejo que pasa por decisiones personales y yo lo rechazo. Es algo penado por la Iglesia. El hombre debe saber enfrentar la realidad y esto debe aprenderlo desde niño. A veces se está arriba y otras abajo. Hay que aprender a tener fuerza en la derrota y humildad en la victoria.

Estoy de acuerdo con la expulsión de los estudiantes cuando faltan a las normas. Si no hay expulsión, entonces no hay riesgo. La falta debe ser proporcional a la sanción, y a falta grave, sanción grave. No tengo ningún complejo frente a eso.

"Debemos cambiar la disciplina autoritaria por mayor comprensión"

Sergio Rubilar

Alcalde de Puente Alto



Para mí la disciplina es respeto. Creo que los profesores deben ganárselo por su calidad humana, su vocación y dedicación al servicio de la educación.

Hoy falta más amor para educar a los niños, no sólo entregarles contenidos, sino ayudarlos a enfrentarse a los desafíos que plantea la sociedad. De ahí que la disciplina que se impone en los colegios, no debe ser autoritaria, sino que debe existir una mayor comprensión, privilegiando el diálogo por sobre todas las cosas, para que los alumnos sientan que existe un verdadero deseo de escucharlos.

No me importa que los jóvenes tengan el pelo largo o corto. Sí me interesa saber qué están pensando, qué les preocupa. Aquí en Puente Alto la población juvenil es numerosa y, como soy un hombre bastante mayor, he buscado formas de acercarme y ayudarlos, porque existe un margen generacional amplio que nos separa. Para salvar esta situación, me reúno cada semana con dos federaciones de estudiantes de la comuna, los invito a tomar desayuno y hablamos de sus sueños y sus problemas. A través de estos encuentros he podido conocer qué piensan de su alcalde, de sus autoridades, de la ciudad, cómo les gustaría verla. He aprendido a conocerlos, entender que tienen anhelos e interés por la música, por el arte en general y por el deporte.

Creo que hay que cuidar a nuestros jóvenes y no dejarlos ir sin destino. Ellos necesitan de nosotros, pero de nuestro afecto, no de los castigos que les asigna la sociedad por el solo hecho de ser distintos.

Frente a las faltas que a veces cometen los estudiantes, creo que el mejor camino es, antes que nada, acercarse para saber por qué ocurrió, preguntar sin prejuicios y con respeto, para que el joven sienta que no se le está acusando a priori, y después, con argumentos claros, demostrarle que cometió un error y buscar que reconozca que se equivocó. Se debe privilegiar el diálogo, el entendimiento, la razón por sobre la fuerza. Que los niños noten que su maestro los quiere, que los respeta y que cree en ellos. De esta forma se fomenta la tolerancia, que por estos días está bastante olvidada.

Los signos de autoritarismo que a veces encontramos en los colegios son resabios que nos quedaron de la dictadura. Muchas veces se trata de imponer principios que no todos compartimos. Se intenta imponer la fuerza y la violencia a los alumnos, y cuando es resistida, se le denomina "faltas a la disciplina". Se cree que la autoridad es sinónimo de autoritarismo, pero esto aleja a lo jóvenes de sus maestros. Es necesario que ambos se acerquen, como ocurría antes, cuando los profesores asumían a veces el papel de padres, nos llamaban, nos aconsejaban y existía mucho respeto.

Yo le diría a los maestros que no sólo deben enseñar, sino educar. La disciplina no consiste en dar órdenes para que los otros odedezcan. Se trata, más bien, de un orden natural y armónico de las cosas, para que juntos se avance en la construcción de un mundo más justo, más humano y solidario, donde todos puedan tener una oportunidad.

M.E.A.

Cine de gánsters

MAS ALLA DEL FOLCLOR DE BALAS Y CRIMEN

SIN LLEGAR AL IMPACTO ALCANZADO EN LOS ESTADOS UNIDOS, PASO POR NUESTRA CARTELERA DONNIE BRASCO, EL ULTIMO FILME DEL DIRECTOR MIKE NEWELL. CURIOSA EXPERIENCIA: UN BRITANICO DESARROLLANDO UN TEMA TIPICAMENTE (ITALO) NORTEAMERICANO, COMO EL MUNDO DE LA MAFIA. DISCUSIONES MAS O MENOS SOBRE EL VALOR FINAL DEL INTENTO, LO CIERTO ES QUE SIRVE PARA REFLEXIONAR SOBRE UN TEMA QUE HA ADOQUIRIDO PATENTE DE GENERO EN LA HISTORIA DEL CINE.



E

l cine gangsteril tiene una larga tradición. Aunque en honor a la verdad, la fuente originaria de sus historias se encuentran en la prensa roja. En medio de la crisis económica y social provocada en Estados Unidos por la depresión, los periódicos sensacionalistas lanzaron la figura del gángster como un catalizador de la época: un subvertidor del orden establecido (o de la anarquía reinante), a la vez que señor de un mundo de violencia y crimen. La prensa seguía embelesada la vida de Al Capone, Johnny Torrio, Big Colosimo, y todos los grandes zares del hampa. Sus nombres eran tan populares, como pueden serlo hoy los de un empresario o un futbolista, y para la población empobrecida constituían héroes que despertaban admiración. El gángster, de sujeto de crónicas policiales cruzó la frontera de la ficción y pasó a convertirse en protagonista de pequeñas novelitas por entrega para el consumo popular. No es de extrañar, entonces, que su ingreso al cine fuera muy rápido.

Los primeros filmes dedicados al tema continuaron esta línea de exposición del gángster. Por ejemplo, en *Little Caesar* (1930), de Mervyn Le Roy, y *El enemigo público* (1931), de William Wellman, éste es descrito como una víctima de la sociedad. Los retratos del mafioso que construyen Edward G. Robinson y George Raft, respectivamente, son antológicos de esta visión complaciente. El gángster se constituye en un fenómeno folclórico, como el cowboy, con la diferencia de que los modelos recreados en la pantalla estaban vivos y eran coetáneos de los espectadores y los realizadores.

El primer filme que traspasa estos límites y penetra en lo profundo del universo gangsteril es *Caracortada*, de Howard Hawks (1932). Autor de mano sobria y equilibrada en lo formal, en su filmografía desarrolló otro de los tópicos de la cultura norteamericana: el western



(*Río Rojo*, 1948; *Río Bravo*, 1959; *El Dorado*, 1966). En ambos géneros, Hawks desmitificó los arquetipos del mafioso y el cowboy, exponiéndolos como sujetos contradictorios y que no siempre responden a la semblanza épica construida en torno a ellos.

El personaje central de *Caracortada*, Tony Camonte, recrea indisimuladamente la vida de Al Capone, y en todo el filme son visibles las referencias a otras connotadas figuras de la Cosa Nostra. La película muestra el ascenso de Camonte desde guardaespaldas de un traficante hasta que llega a convertirse en uno de los capos de la mafia. Lo impresionante de *Caracortada* (considerando la época y la férrea censura) es la crudeza y realismo con que describe el mundo del hampa. No tanto por la violencia como instrumento de poder, sino por los códigos morales y los seres que lo pueblan. Son muchas las anécdotas que rodean al filme de Howard Hawks, como el hecho de que varios subalternos de un entusiasmado Capone se ofrecieron de consejeros del director. Es explicable que *Caracortada* tuviera muchos problemas con los censores, y durante más de cuarenta años sólo fue posible ver una copia "suave". En 1983, Brian de Palma dirigió el remake de *Caracortada*, con el mismo título, pero sin la fuerza telúrica de este clásico imprescindible.

LA TRILOGIA ESENCIAL

La mafia y los mafiosos continuaron siendo visitados de tanto en tanto

EL PRIMER FILME QUE
PENETRA EN LO
PROFUNDO DEL
UNIVERSO GANGSTERIL
ES CARACORTADA, DE
HOWARD HAWKS
(1932). HAWKS
DESMITIFICO EL
ARQUETIPO DEL
MAFIOSO,
EXPONIENDOLO COMO
UN SUJETO
CONTRADICTORIO Y
QUE NO SIEMPRE
RESPONDE A LA
SEMBLANZA EPICA
CONSTRUIDA
EN TORNO A EL.

LA HISTORIA DE LA
 FAMILIA CORLEONE,
 DESDE LA LLEGADA DE
 VITO A LOS ESTADOS
 UNIDOS HASTA SU
 "LEGALIZACION"
 POLITICA Y
 EMPRESARIAL, BAJO EL
 MANDO DE MICHAEL,
 CONSTITUYE UNA
 AUTENTICA ANATOMIA
 SOCIOLOGICA DE LA
 MAFIA Y, DE PASO,
 UNA ACIDA MIRADA A
 LAS ESTRUCTURAS DE
 PODER QUE GOBIERNAN
 LA NACION DEL NORTE.

por el cine, pero sin que esos intentos alteraran o agregaran elementos nuevos al camino recorrido por los clásicos del treinta, con el consiguiente empobrecimiento del género.

En 1968, Martin Ritt rodó *The Brotherhood*, una mirada social y política al fenómeno de la mafia, que resultó un gran fracaso comercial. Con todo, sirvió de inspiración para que un joven director, Francis Ford Coppola, se animara a filmar la versión cinematográfica de la novela de Mario Puzo, *El Padrino*. La película debió afrontar una serie de presiones de la Liga de Derechos Civiles Italo-Americanos, organización dirigida por el capo Joseph Colombo, que impulsó a los estudios Paramount eliminar del guión las palabras "mafia" y "cosa nostra", junto con la presencia de representantes de la Liga durante la filmación. Sin ir más lejos, uno de los actores (Gianni Russo que personifica a Carlo Rizzi en la primera parte de la trilogía, el marido de la hija de Corleone) era hombre de confianza de Colombo y administrador de una cadena de clubes de propiedad de la mafia.

Más allá de los méritos literarios de la obra de Puzo, Coppola logra construir a través de su trilogía un inmenso fresco histórico, social y ético de un fenómeno fundamental de la sociedad norteamericana. Coppola retoma las claves del género, allí donde lo había dejado el Caracortada de Hawks, y le imprime renovado vigor. La historia de la familia Corleone, desde la llegada de Vito a los Estados Unidos hasta su "legalización" política y empresarial, bajo el mando de Michael, constituye una auténtica anatomía sociológica de la mafia y, de paso, una ácida mirada a las estructuras de poder que gobiernan la nación del norte. Los Corleone no sólo son la representación anecdótica del "crimen organizado", sino un sustrato social que explica el carácter de las instituciones y la democracia norteamericana. En la tercera parte, rodada en 1990, Francis Ford

Coppola lleva este elemento hasta sus extremos, al correlacionar a la mafia con los otros poderes "fácticos". El gángster deja de ser un simple sujeto del crimen y pasa a ser un subsistema societal.

Otra característica de los filmes de Coppola, es la creación de los personajes que realiza el elenco. Marlon Brando logra una de esas actuaciones gigantescas, que prácticamente agotan el tema. Después de su Vito Corleone, todos los mafiosos llevados a la pantalla reconocen vínculos gestuales y psicológicos con él.

LA CRONICA ETICA DE LA MAFIA

Si Francis Ford Coppola hizo revivir el género gangsteril desde un ángulo sociológico, Martin Scorsese le aportó una nueva dimensión al tema. En efecto, con *Los buenos muchachos* (1990) y *Casino* (1995), Scorsese explora el universo del hampa en su geografía ética y tribal. En estas obras, expone los códigos intangibles que mueven ese mundo; la lealtad, la familia, la glorificación de una marginalidad que los une frente a una realidad exterior que los acosa. La trilogía de *El Padrino* ahondó en la mafia como sistema de poder y Scorsese como sistema de relaciones.

En su conjunto, la obra de estos dos directores desarrolla el género de tal manera, que hace muy complejo encontrar filmes posteriores que le agreguen nuevos elementos. Brian de Palma, con su *Scarface* (1983) y *Carlito's way* (1993), intenta rescatar la representación fílmica del mafioso, es decir, como un fenómeno simbólico más que real. Por lo tanto, dichos filmes se constituyen en ejercicios cinéfilos y académicos, donde prima la relectura de los clásicos antes que una propuesta innovadora.

En este contexto histórico del cine de gángsters se inscribe la cinta *Donnie Brasco*, de Mike Newel. La apuesta del director inglés, responsable de obras tan

disímiles como *Bailando con un extraño* y *Cuatro bodas y un funeral*, es explotar una faceta del tema: las relaciones humanas en el universo gangsteril. La trama del filme se basa en un hecho real y se ubica a fines de los setenta. "Lefty" Ruggiero (Al Pacino) es un hampón de mando medio dentro de la mafia. Hasta él llega Donnie Brasco (Johnny Depp), un policía encubierto, con la misión de detectar la red de negocios de la familia Bonnano, a la cual sirve Ruggiero. Una misión destinada a durar tres meses se convierte en un esfuerzo de años para Brasco. Ello gradualmente va inyectando dosis de cuestionamiento frente a su misión, que choca con los sentimientos de lealtad y respeto que le provoca su relación con "Lefty". Por cierto, finalmente vence el deber y el destino trágico de los personajes se consuma inexorablemente.

La película de Newel posee tres grandes méritos. En primer término, permite valorar en toda su dimensión los trabajos de Martin Scorsese sobre este aspecto del género. En segundo lugar, enseña cuánto puede hacer la actuación de un virtuoso como Al Pacino por el destino final de una película de limitados alcances y calidad. Y por último, *Donnie Brasco* ayuda a precisar en qué estadio de evolución se encuentra el género gangsteril, a la espera de nuevos aportes y visiones para un mundo apasionante. Obviamente, lo de Newel no va en esa dirección.

Manuel Guzmán



Apareció

*AGENDA
PEDAGÓGICA
1998*



GUÍA DEL ESTUDIANTE

8 tomos de fácil manejo.
Más de 1.900 páginas en colores.
Formato de 19 x 26 cms.
Encuadernación en tapa dura y plastificada.
Mapas actualizados, gráficos y dibujos.
Ejercicios prácticos con sus correspondientes soluciones.

ENCICLOPEDIA VISUAL "AULA"

3 CINTAS DE VIDEO.
Matemáticas e informática.
Física y Química.
Ciencias Naturales.

4 DISQUETTES

Física.
Química.
Ciencias Naturales.

GRAN ATLAS

GEOGRÁFICO UNIVERSAL
176 Páginas a todo color.
Formato 25 x 35 cm.
Mapas temáticos, Físico-Políticos.
Gráficos a color de datos, estadísticas, producción etc...
La información más actualizada.

TIMBRES DIDÁCTICOS

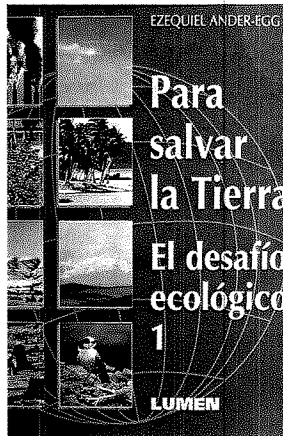
Variado Surtido
Ventas por mayor y detalle

Visítenos:

EDICIONES "OPECÉ"

Sazie 2379 (695 0500 - 695 0560
Fax: 695 2442

SANTIAGO - CHILE



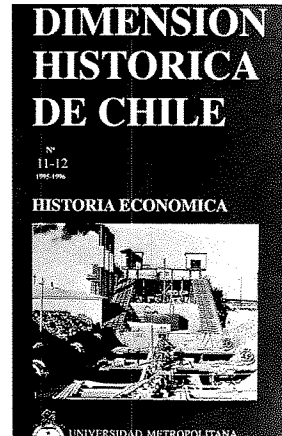
**PARA SALVAR LA TIERRA.
EL DESAFIO ECOLÓGICO 1**

Ezequiel Ander-Egg. Editorial Lumen, Buenos Aires, 1995, 240 páginas. Distribuye en Chile Librería Especializada Olejnik, fonos 638 73 63-638 73 64. Fax 632 09 81, Santiago.

Si bien el tema del medio ambiente es altamente divulgado, aún no se toma real conciencia del grave daño que día a día sufre nuestro planeta. La degradación de los suelos, la contaminación acústica, de las aguas, del aire, el deterioro de la flora, la agresión a la fauna, los residuos tóxicos, etc. están dando el grito de alarma.

Este primer volumen profundiza en la necesidad de sensibilizar a los adultos y a los niños acerca de los serios problemas que afectan a la humanidad e impulsa a desarrollar una conciencia ecológica y compartir esfuerzos con el fin de vivir en armonía con la naturaleza.

Cada capítulo constituye un material de apoyo para educadores e interesados en los problemas de la educación ambiental.

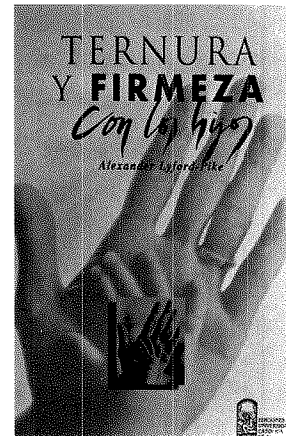


**DIMENSION HISTORICA
DE CHILE
HISTORIA ECONOMICA**

Revista de publicación anual editada por el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, 1995-1996, volumen 11 y 12, 263 páginas.

La historia económica de Chile es analizada detalladamente en un enfoque cualitativo, no tradicional. Los trabajos seleccionados en la primera sección ("Artículos"), abarcan temas que van desde nuestra historia económica colonial hasta la época contemporánea. Incluye investigaciones sobre economía minera; el rol de la política liberal ante el financiamiento del Estado; el petróleo mexicano y la diplomacia chilena; consecuencias de la crisis mundial de 1929 en la región agrícola central, y un ensayo de interpretación histórica sobre el mercado en América Latina.

Las secciones finales ("Documentos", "Fichero bibliográfico", "Testimonio histórico", "Reseñas bibliográficas"), entregan valiosa información que interesará a los estudiosos de estos temas.



**TERNURA Y FIRMEZA CON
LOS HIJOS**

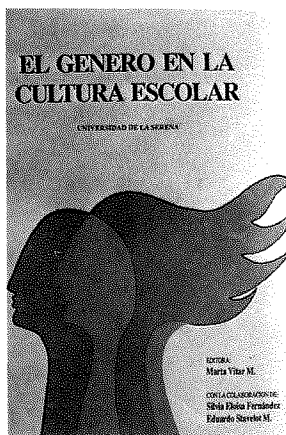
Alexander Lyford-Pike. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1997, 125 páginas.

A través de abundantes ejemplos prácticos e ilustraciones, el autor, director y fundador del Instituto de Psiquiatría y Psicología de Montevideo, va desarrollando el concepto de autoridad asertiva de los padres en un hogar común y corriente.

Alexander Lyford-Pike propone su método llamado Educación con Personalidad, que consiste en combinar equilibradamente la firmeza y la ternura, no fácil de lograr si los padres son rígidos o demasiado débiles de carácter.

Son tres sencillas normas básicas las formuladas en el texto, para conseguir una Educación con Personalidad: una adecuada comunicación con los hijos, respaldar las palabras con hechos cada vez que sea necesario, y fijar reglas claras.

Orientado a los padres, el libro resulta también de gran utilidad para los educadores.



EL GENERO EN LA CULTURA ESCOLAR

Marta Vitar, editora; con la colaboración de Silvia Eloisa Fernández y Eduardo Stavelot M., Universidad de La Serena, 212 páginas.

Este libro reúne un conjunto de contribuciones que, desde diferentes contextos disciplinarios, aportan elementos para examinar las normas valóricas que nuestra cultura educacional ha considerado tradicionalmente como constitutivas de la identidad femenina y masculina. Los trabajos recopilados han sido presentados en dos Jornadas realizadas por el Programa Interdisciplinario, de Educación y Género de la Universidad de La Serena, en los años 1992 y 1993.

Se busca incentivar una reflexión crítica, tanto de las prácticas pedagógicas como de los planes de estudio, los contenidos y los roles que la educación tradicionalmente ha reproducido. Se busca también revisar el discurso en el cual se forma el profesorado de nuestro país. Una frase de Gabriela Mistral, citada por una de las expositoras, lo explicita más claramente: "Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?".



CONSTRUYENDO SABERES

Claudia Dides C., Rosa Soto L. y Bélgica Watts R., compiladoras. Facultad de Humanidades y Centro de Investigación en Bioética y Salud Pública de la Universidad de Santiago, 1997, 380 páginas.

Esta publicación reúne un conjunto de ponencias presentadas en el IV Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en Universidades Chilenas, efectuado en abril de 1996, en la Universidad de Santiago.

Los trabajos se organizan en áreas temáticas, como comunicación y lenguaje, arte y literatura, cultura y sociedad, etnia y raza, poder y política, salud y sexualidad, educación, masculinidad, filosofía, teología y espiritualidad.

El capítulo dedicado a educación incluye una ponencia referida a los "malestares de género" de alumnos y alumnas en carreras tradicionalmente masculinas; otra, sobre las influencias de las orientaciones curriculares de historia en la formación de la conciencia histórica femenina; y una tercera sobre la relación de la Academia con los movimientos sociales.

L.Y.N.

**Ediciones
PETROHUE LTDA**

Distribuidora de Libros y Material Didáctico

En libros y materiales las últimas Novedades.

- **Educación Parvularia:** todo lo necesario para el jardín infantil.

- **Educación Básica:** los mejores libros, las últimas ediciones, lo más nuevo a nivel de alumnos y profesores.

- **Educación Media:** los más modernos y atractivos libros para cada asignatura, además obras de consulta.

- **Material Didáctico:** de apoyo a las diferentes asignaturas, tales como: mapas, láminas murales de variados temas, juegos de ingenio y matemáticas, volúmenes geométricos, loterías de verbos, ortográficas, tangramas, instrumentos musicales, todos para una orquesta rítmica. Torso humano, esqueleto y otros órganos.

- **Obras :** Filosofía, Psicología y Psicopedagogía.

- **Instrumentos de Evaluación:** diferentes tests y pruebas para todas las etapas del desarrollo en diferentes áreas.

Solicite su cotización por fax, respuesta inmediata.

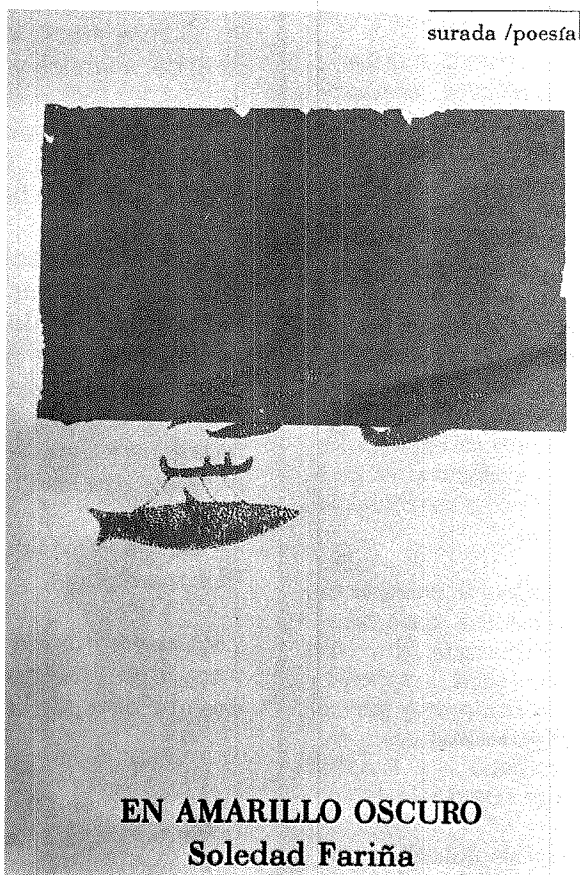
Le invitamos a nuestra casa ubicada en **VICUÑA MACKENNA N°440**, Providencia.

Fonos/fax 2229153 - 6351180 - 635 0114

En amarillo oscuro, de Soledad Fariña

De un tiempo a esta parte, se ha dado en leer la escritura de cualquier mujer como necesariamente adscrita a algo que pudiera llamarse "escritura de mujeres" (o "escritura femenina"). Ambiguo gesto que quizás buscando reivindicar algo que había estado aplastado, puede terminar reinstalando la discriminación. Así, muchas veces, las escritoras de estos últimos años han sido agrupadas por su condición de género, diluyéndose de esta manera las señas de su individualidad.

Valga esta digresión a la hora de incursionar en la lectura de la poesía de Soledad Fariña, quien desde *El primer libro* (1985) hasta *En amarillo oscuro* (1994), pasando por *Albricia* (1988),



ha ido delineando un trabajo con el lenguaje, sin duda, singular.

La búsqueda de una escritura, en palabras de la autora, "como instancia de reflexión de un cuerpo en su diferencia"--proyecto que suele estar detrás de la escritura de las mujeres, sobre todo a partir de las últimas décadas--se entrecruza en la poesía de Soledad

Fariña con la "ficción de un lugar primigenio". Un lugar de origen, anterior a la palabra que se percibe como ajena, como palabra del "otro". "¿Hay otra textualidad subyacente (en mi cuerpo)?", se pregunta la poeta en un artículo en el que reflexiona sobre su propia escritura.

"Poesía indagatoria" la ha llamado Eliana Ortega. Poesía que

se plantea como una indagación en el lenguaje, poesía que "hurga en los espacios íntimos, que aunque íntimos no dejan de ser políticos". Toda esta exploración deviene en un viaje, concluye la crítica citada: "Viaje en mi lengua/de arena pantanosa...". Asistimos, según lo señala esta misma autora, a una recreación del viaje mítico, de la aventura heroica de la tradición occidental. Pero el viaje no es aquí "uno de ascensión al lugar sagrado, sino que, por el contrario, es un descenso al origen mismo...".

Un texto reiteradamente invocado en este viaje (de regreso) por la lengua es el *Popol Vuh*, libro sagrado de los mayas, narración de origen, apelación a un antes de que estas tierras fueran nombradas en lengua de conquistador. Esta referencia nos provee, tal vez, la clave para leer la singularidad del trabajo de Soledad Fariña: la búsqueda de una palabra que permita hablar a un cuerpo en su diferencia genérico/sexual se liga, aquí, a la búsqueda de una palabra que permita hablar, simultáneamente, a un cuerpo en su diferencia latinoamericana. Precisamente, será esto lo que se nos ofrecerá en el libro *En amarillo oscuro* (Stgo.: Surada, 1994), la publicación más reciente de esta poeta.

La indagación, entonces, en una "palabra de (¿desde?) mujer" se imbricará con la exploración de una palabra mestiza. Y esta será la marca de una especificidad latinoamericana: el cruce de lo genérico/sexual con las huellas (en la cultura, en la lengua) de un mestizaje por lo general negado en aras de un "blanqueamiento" avasallador. Es en este sentido que Eliana Ortega propone inscribir el trabajo poético de Soledad Fariña junto al de otras escritoras que también estarían "resueltas a forzar el lenguaje para descubrir otra lengua, ésa que las conecta con un origen, que las libera del lenguaje colonizador, que les permite abrirse a otra realidad: una realidad sumergida, pero viva, que ellas recorren con la mirada atenta a un paisaje concreto, que a su vez contiene una América muy antigua, un continente original que sólo puede aflorar en la palabra poética".

"Mi trabajo poético se inscribe en la pregunta por la identi-

dad, la memoria y la producción simbólica en nuestro continente", ha señalado Soledad Fariña, en una entrevista. Para ello, le resulta imprescindible indagar en las culturas de los pueblos originarios (en especial se detiene en la cosmovisión andina). Buscar allí los sedimentos de una cosmovisión distinta a la occidental, que también nos conformaría, como una latencia, una señal, una marca: "Colores nunca vistos/guarda la cuenca del ojo/sabores muy antiguos/debajo de la lengua".

Es interesante constatar cómo esta búsqueda se realiza en un tono y una dirección distintos de aquellos utilizados por el poeta visionario que asciende a las alturas para desde allí interrogar el origen precolombino. El movimiento aquí es siempre de descenso, de inmersión en la tierra, en el agua, en los sonidos, los colores. La palabra no es grandilocuente, por el contrario se hace mínima, material, extremadamente sensorial: "Pac Pac pec pec/respira el arcoiris soplando bocanadas/al espiral de mi oreja/Cu Cuy yut yut/responde en serpentinas/el caracol de mi boca/recordando el sonido de los cielos calientes".

Cuestionada como está en estos tiempos, toda búsqueda de origen, la poesía-la literatura, la ficción-pudiera ser un reducto donde esa búsqueda aún es posible. En palabras de la escritora M. Witting: "Haz el esfuerzo de recordar. Y si te falla la memoria, inventa...".

Elena Aguila Z.

TEXTOS CITADOS:

SOLEDAD FARIÑA. COMENTARIO EN LAR. REVISTA DE LITERATURA 11 (1987): 29.

ELIANA ORTEGA. "VIAJE A LA OTRA PALABRA: ALBICIA, DE SOLEDAD FARIÑA" Y "FÉNIX-CAMAQUÉN: EL AMARILLO OSCURO DE SOLEDAD FARIÑA". LO QUE SE HEREDA NO SE HURTA. ENSAYOS DE CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA. STGO.: CUARTO PROPIO, 1996.

Rejuvenecimiento al son del bolero

Para los estilos es válido un símil con cualquier organismo vivo: nacen, evolucionan, se mezclan entre sí y mueren. Luego de esto pueden ser olvidados por completo, recordados en forma permanente o lograr proyectarse a través de descendientes. En relación a los artistas, habría que sumar a los rasgos ya nombrados, que enmarcan un "ciclo vital", la posibilidad de establecer relaciones de trabajo con distintas formas musicales a través del tiempo. En el caso del bolero, su actual vigencia se ha gestado a través de su vinculación con intérpretes jóvenes, especialmente con el artista mexicano Luis Miguel. Desde que este cantante incursionó en el cancionero tradicional de la música romántica latinoamericana, su popularidad creció de manera exponencial, transformándose en un fenómeno de ventas sin contrapesos en todo el continente. En el caso de Chile, seis de sus discos están instalados entre los quince álbumes más vendidos de los últimos cinco años: *Romance*, *Segundo Romance*, *El Concierto* (disco en vivo), *Aries*, *Nada es Igual* y *Romances*.

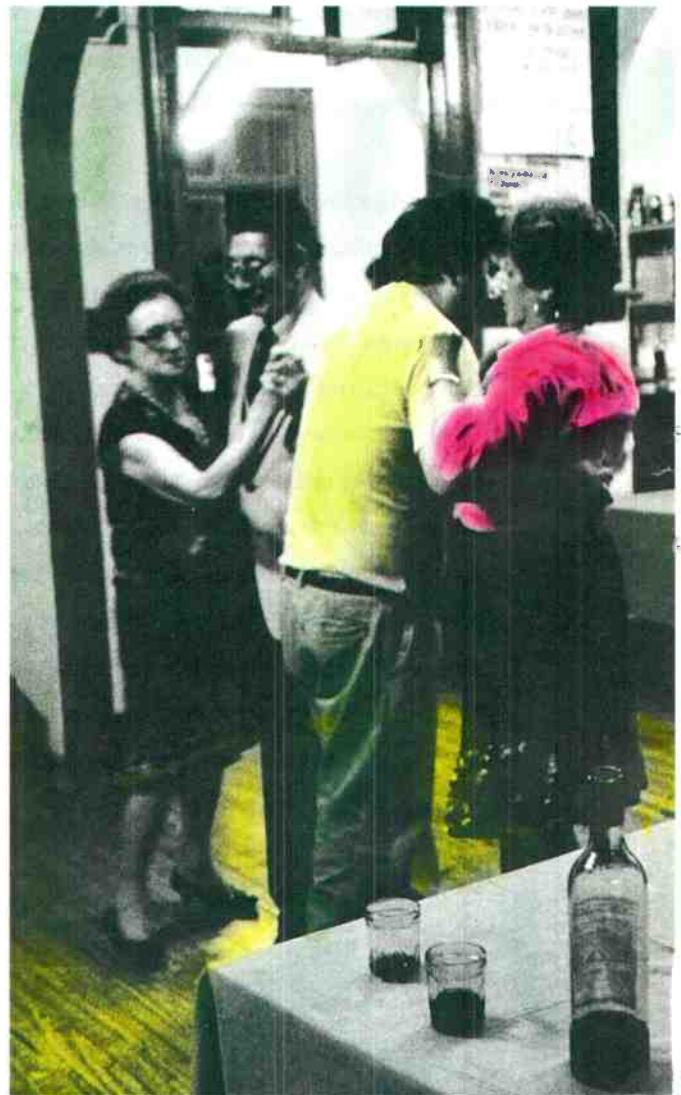
A la luz de la notable alianza estratégica entre Luis Miguel y el bolero, se debe establecer, en justicia, que tanto el primero, como vocalista y figura juvenil, cuanto el segundo, como vertiente de expresión de significados de amplio alcance emocional, ya gozaban de público. Sin embargo, al amalgamarse sus respectivos patrimonios de popularidad,

la resultante ha terminado por beneficiarlos a ambos.

REENCUENTRO GENERACIONAL

El modelo establecido por Luis Miguel ha sido calcado por otras figuras de la actual generación de cantantes. Entre ellos, el también mexicano Cristián Castro y el colombiano Charlie Zaa. De los tres nombres que han aparecido, a la hora de analizar el resurgimiento del género, se desprende una nueva constante: se trata de artistas veinteañeros y atractivos, cuyo territorio natural de recepción -por razones de identificación- son los niños, adolescentes y jóvenes. Más allá del talento, el buen nivel vocal o cualquiera otra razón estrictamente artística que se pueda emplear para definir a los intérpretes, lo cierto es que dicha apertura hacia nuevos y crecientes destinatarios es la gran contribución que han hecho al bolero.

Ejercicios como éste han permitido una suerte de reencuentro generacional. Padres y madres han sorprendido a sus hijos en edad escolar cantando estrofas de viejas melodías que fueron populares hace 40 ó 50 años. Incluso para muchos de esos adultos no existe referen-



cia concreta ni vivencial respecto de la época de gloria del bolero. No hay que olvidar que los padres de los jóvenes que hoy tienen entre catorce y diecisiete años vinieron al mundo a fines de los 50 o ya iniciada la década del 60, época en que el rock ya imperaba y había universalizado el gusto y la demanda. Dicha generación no vivió un revival de la música romántica tal y como se está palpando en la actualidad. Por tanto, en muchos casos, la conexión entre el presente y el pasado ha ido mucho más allá, estableciendo vínculos no sólo entre personas sino también entre periodos históricos.

Cabe tener presente, además, que la dimensión del bolero dentro de América de habla hispana alude esencialmente a la identidad. Es el ritmo con el cual el resto del mundo asocia el continente y que, al mismo tiempo, hermana sin conflicto a los países del área.

CANTO UTOPICO

Como muchos ritmos, el bolero tiene raíces que podrían sondearse tanto en suelo español cuanto en horizontes africanos. Sin embargo, su decantación, tal como se le conoce en la actualidad, se gestó primero en la isla de Cuba y se mundializó, luego, a través de los exponentes mexicanos. Entre los ritmos que compiten por el público, dentro de la música popular, debe ser uno de los más antiguos. Si se considera que el rock tiene data de alumbramiento en 1952, que los primeros títulos de rock pesado son de la segunda mitad de los 60, o que el rap debutó para la industria en 1979, al mirarle el carné al bolero no puede sino haber una exclamación de asombro por lo mucho que lleva en escena: oficialmente se le considera hijo de 1887.

Un rasgo muy interesante de observar en su rejuvenecimiento es que los revitalizadores del estilo han priorizado el rescate de los temas más célebres por sobre la creación de nuevas piezas que puedan enmarcarse en la estructura tradi-

cional. Este hecho produce como consecuencia que los elementos más típicos de la poética del bolero hayan sido trasladados íntegramente a la actualidad.

Muchos suelen confundir el bolero con la balada. Aparte del ritmo, la diferencia entre ambos es de "mirada frente a la vida". Allí donde la balada suele enfatizar la alegría, el éxito y los amores correspondidos, el bolero debe lamentarse por pasiones imposibles, errores irremediabiles y traiciones que hieren el alma. El bolero es un canto utópico cuya inspiración es algo que no puede ser. Cambiar ese epílogo es transformar el género en otra cosa. Dentro de su naturaleza siempre hubo, también, una cierta cuota de machismo. Los compositores han sido esencialmente masculinos y el protagonismo de los temas ha recaído en las mujeres, quienes han recibido adjetivos que van desde traicionera hasta insegura, pasando por indiscreta, insensible y cruel.

Lo cierto es que existen varios factores que permiten saludar el descubrimiento que han hecho los adolescentes y jóvenes de esta forma musical y expresiva. En primer lugar, implica darle un espacio a los sentimientos en un momento de la historia en el que las relaciones humanas se estandarizan y mecanizan. En segundo lugar, supone dotar de sentido a las palabras, ya que se trata de un género con formato de canción donde el discurso no puede ser indiferente al receptor. Por último, también es interesante que frente al creciente protagonismo de los textos en inglés, el habla castellana dispute sus espacios propios dentro de la música popular. Es difícil imaginar algo menos natural y forzado que un bolero cantado en inglés o alemán. Incluso los *Beatles*, al interpretar, en sus comienzos, uno de los temas más populares de esta especialidad no encontraron una frase en inglés que pudiera tener mejor sentido que el castizo *Bésame mucho*, aunque ellos lo hayan pronunciado con acento británico.

Víctor Fuentes Besoain



Fotografía: Claudia Roman

ESCRIBE ESTUDIANTE MAPUCHE

Señora Directora:

Soy estudiante mapuche de la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural, y este año me ha tocado realizar la práctica docente.

Cuando niña debí asistir a una escuela básica, donde el primer día de clases me di cuenta, con estupor, de que no podía hablar el mapudungun ni tampoco mis compañeros. No nos sirvieron ni la lengua ni la cultura mapuches. Y debíamos aprender el castellano obligadamente y la cultura occidental. La maestra lo sabía todo y nosotros "absolutamente nada".

Posteriormente, al ingresar al liceo fui discriminada por mis compañeras de curso y por la mayoría de las profesoras, excepto una maestra que me tenía un gran aprecio.

En la universidad la situación fue diferente y me pude relacionar mejor y tener excelentes compañeras y amigas. Ya a punto de comenzar la práctica, sentí mucho más temor que mis compañeras. Me preocupaba ser rechazada por la profesora del curso. Comunicué mis miedos a la docente guía, quien me dio los consejos necesarios. Además, tenía muchos deseos de trabajar con los niños mapuches y tener buenos resultados.

Y así fue. La profesora del curso tuvo óptima disposición para que yo realizara los cambios en la sala de clases, y aceptó mi metodología. Lógicamente que al principio surgieron algunos obstáculos subsanables, como la indisciplina de los niños, su falta de concentración, el no disponer de los materiales suficientes para realizar la práctica constructivista.

Poco a poco se fue generando en el curso una actitud favorable al aprendizaje. Los niños asumieron responsabilidades. Hubo cooperación de la escuela y de los apoderados. Como se partió de las propias experiencias, intereses y necesidades de los niños, el proyecto de educación bilingüe intercultural resultó bastante bien.

María Llanquén
Temuco

ACERCA DE STEPHEN HAWKING

Sra. Directora:

Ultimamente leo con más interés la *Revista de Educación*, debido a la calidad de sus artículos. La edición N° 248, de septiembre, cuyo especial se refiere al afamado científico británico Stephen Hawking, ratifica mi opinión recién señalada.

En realidad, el artículo me aclaró muchos conceptos, como el de los agujeros negros y la teoría de la singularidad, que Hawking extiende a todo el universo. Gracias a ese valioso reportaje, mis alumnos se adentraron en tan interesante tema y quedaron muy motivados en investigar las teorías del científico.

Por otro lado, algunos colegas abordaron en clases el aspecto humano del prestigioso visitante, quien, a pesar de su terrible enfermedad, la ha resistido valientemente, erigiéndose en uno de los pensadores científicos que más ha investigado acerca del universo. Un caso digno de admirar por parte de los adolescentes.

Felicito a Ud. y grupo de colaboradores.

Leonel Macher

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
PERIODISTA
María Nelda Prado L.
JEFA DE REDACCION
Liliana Yankovic N.
DISEÑO Y DIAGRAMACION
Digitart
FOTOGRAFIA
Manolo Guevara H.
Claudia Román R.
COLABORADORES
Elena Aguila Z.
Marcela Aguirre
Marta Escobar
Victor Fuentes
Manuel Guzmán
Pablo Marín

© Ministerio de Educación

Preprensa digital
FOTOTEKNIKA LTDA
Impreso en los talleres de
COMSE S.A.
que sólo actúa como impresora.
Distribución
MENSAGGE.

Correspondencia, Publicidad,
Suscripciones y Ventas:
Av. Libertador Bernardo O'Higgins
1381, 2º piso. Tel.: 698 9039,
Fax: 698 7831- 698 9712

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

SERPENTINA

**pensado, creado y realizado...
para nuestros niños.**

SERPENTINA 2 texto de trabajo, propone un programa de actividades enfocado fundamentalmente al desarrollo integral de los niños y niñas de 5 años.

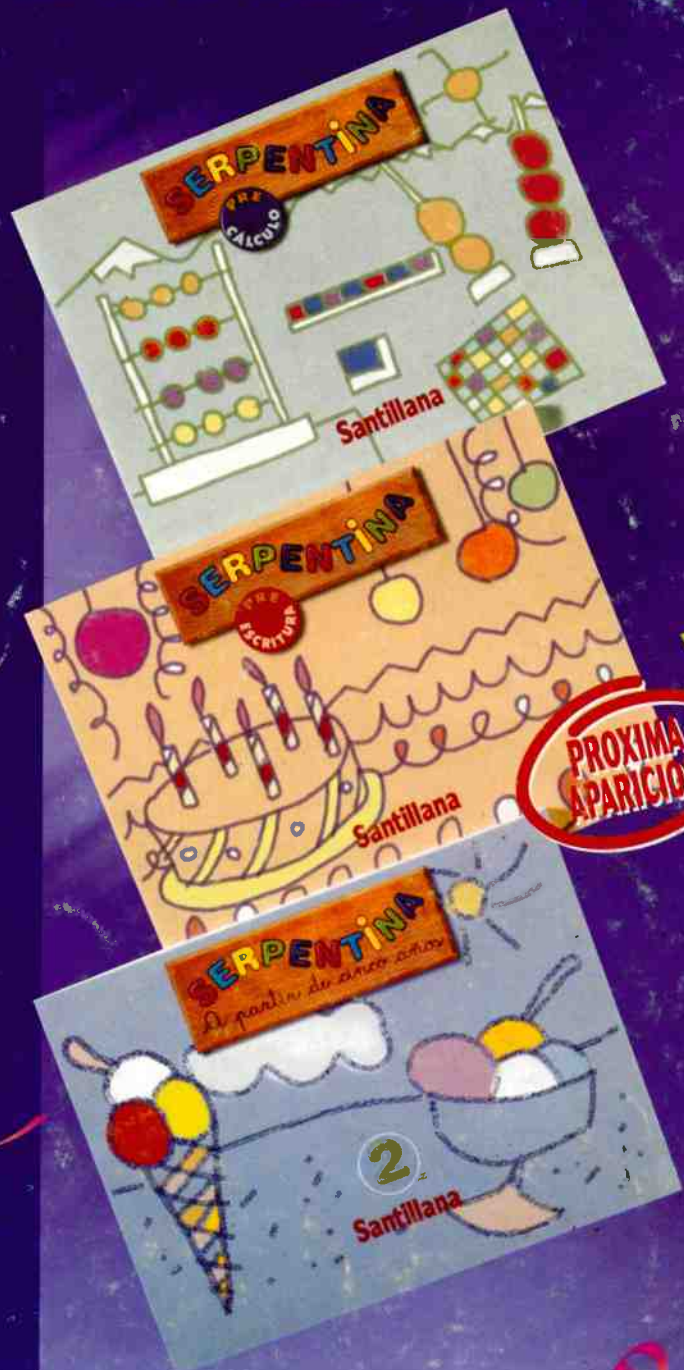
Las áreas de desarrollo, han sido trabajadas a través de trece temas globalizadores en los cuales se consideran los intereses del niño.

Cada tema globalizador se caracteriza por tener una programación secuenciada y sistemática, un planteamiento claro y una presentación atractiva y motivadora.

Al pie de cada una de las páginas aparece el aspecto tratado y las indicaciones necesarias para el desarrollo de la actividad presentada.

Tanto el formato apaisado de 30 x 23 cms. como el anillado del texto, han sido cuidadosamente estudiados y elaborados a fin de que su presentación cómoda para el trabajo del niño.

Las ilustraciones, fotos y colores van dirigidos a estimular y despertar en el niño el interés por investigar, descubrir, relacionar e interpretar, el mundo que lo rodea participando activamente en su proceso de desarrollo.



Los textos de la Reforma
Santillana

Pedro de Valdivia 942 • teléfono 2047750-2513374
fax 3411409 • Providencia • Santiago • Chile



¡AHORA SI... EL PRIMER CICLO TIENE LA PROPUESTA QUE SE MERECE!

Las nuevas series 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 de los alumnos incluyen materiales recortables.

*Santillana siempre adelante
liderando el proceso pedagógico.*

Los textos de la Reforma
Santillana
PEDRO DE VALDIVIA 942
Teléfonos 34 11277 • 25 13374
Fax 34 11409 • Santiago