

© D.P. Media Education

R E V I S T A D E
EDUCACION

J U L I O 1 9 9 8 • \$ 1 . 9 5 0 E D I C I O N N ° 2 5 6



REDU
N°256
1998
Julio

Evaluar: mucho más que medir

Iván Ortiz
El Simce en debate

Isabel Guzmán y Jenny Assaél
*Disciplina escolar:
de la obediencia a la construcción de sentido*



Para crecer, hay que leer y disfrutar con esas lecturas que te sumergen en historias fantásticas o de actualidad. Editorial Don Bosco S. A. con su sello Edebé recoge todos los temas que interesan a los niños y los jóvenes de hoy en colecciones que los acompañarán en la aventura de descubrir el mundo. Tren Azul, Tucán (Serie Azul y Serie Verde) y Periscopio, en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, continúan ofreciendo nuevos títulos.

Planeta Vivo les enseña a respetar el entorno. La Colección Oxford afronta, con rigor científico y profundidad, los temas que más les preocupan y apasionan. Con Ciclos Vitales se acercan al mundo natural.



Editorial Don Bosco S. A. presenta su línea de apoyo al catequista: a través de libros, revistas, compact discs y casetes, usted contará con un excelente material de apoyo para la educación de la Fe, que ayudará tanto al catequista como al público que busque respuestas actualizadas a los temas doctrinarios y de la enseñanza cristiana.

- ¿Quién es Jesucristo?
- ¿Quién es el Espíritu Santo?
- Un Tiempo para María
- El Señor Congrega a su Pueblo
- Revista Noticia
- El Nuevo Testamento
- Otros



Los textos escolares del sello Edebé de Editorial Don Bosco ofrecen el material óptimo de acuerdo a las exigencias pedagógicas de la Reforma Educacional. En Educación Pre-escolar se presenta un libro creado como material de apoyo para niños/as de cinco años y los educadores que

trabajan con ellos. Y en Educación General Básica, tres textos para cada nivel, que son: Libro del Alumno, Libro Guía y Cuaderno de Experiencias.

"PRIMER EXAMEN"

En el Museo Pedagógico permanece un silencioso testigo de solemnes y decisivas jornadas escolares. Se trata de un podio de madera, elevado sobre un metro del suelo, que en el siglo pasado se usaba para tomarle sus exámenes finales a alumnos/as de primaria. No es difícil imaginar la descomunal tensión que significó para aquellos estudiantes subirse a ese "escenario" y soportar el interrogatorio acucioso hecho por algún implacable preceptor que, de acuerdo a la normativa de la época, decidía si serían o no promovidos de curso.

Han pasado muchas décadas. Esa formalidad exagerada y la lejanía entre los/as profesores/as y sus alumnos/as han sido reemplazadas por un trato más cercano y acogedor; sin embargo, la esencia de esa circunstancia prevalece. La evaluación sigue siendo uno de los hitos obligados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se traduce en distintos tipos de pruebas tomadas a los aprendices. A la manera tradicional, cualquier niño o niña que pertenece al sistema educativo, ya sea en el nivel preescolar, básico, medio o superior, debe rendir pruebas solemnes y/o exámenes, e inevitablemente sufrir la carga psicológica que ello implica.

Justamente en esta época del año, una gran cantidad de pequeños/as de 3 o 4 años de edad, son sometidos a pruebas de selección como requisito de ingreso a los colegios (especialmente privados). Se trata de una situación bastante controvertida que provoca estrés no sólo a los hijos/as, sino también a los padres, y que se inscribe en el camino de la competencia, desfavoreciendo la integración social. Muchos dicen que hoy no es cuestión de elegir un establecimiento educacional, porque lo que verdaderamente sucede es que éste lo elige a uno. Las familias deben prepararse para saltar la "utópica" valla de la perfección, dando muestras de ser matrimonios modelos que no conocen el conflicto, concentrados en formar "correctamente" a sus hijos y cuya preocupación, el ciento por ciento del tiempo, es la educación de éstos. Empieza entonces una carrera frenética para inscribir a los niños/as en varios colegios simultáneamente y hacerlos rendir exámenes de admisión, de manera de asegurarles vacantes, las que siempre son menos que la cifra de postulantes.

El problema más grave de esta situación, es que todos parecen olvidar que estamos hablando de menores de tan corta edad que no corresponde que sean evaluados. Es absurdo que un/a niño/a de 3 años tenga que demostrar capacidad y madurez cuando todavía ni siquiera ha entrado a formar parte del sistema. Además, resulta de antemano discriminador. Cabe suponer que a costa de ese estrés infantil y de las demás secuelas que esto acarrea, los colegios pretenden asegurar una selección de alumnos/as que les dé prestigio académico. Los padres, a su vez, se basan en ese "prestigio" para tildar a los planteles de "buenos" o "malos".

Cómo, cuándo, y con qué propósito evaluar, son preguntas que no deben ser olvidadas en estos tiempos de Reforma.

María Teresa Escoffier



NELSON NEGRÓN



La obra plástica de este pintor se caracteriza por la presencia de imágenes sugerentes, abiertas, evocadoras de nuestro pasado cultural.

Nelson Negrón nace en 1957, en Santiago. Realiza sus primeros estudios en el Taller de la Sociedad de Bellas Artes, Palacio Alhambra. Cursa Pintura en la Facultad de Arte de la Universidad de Chile. Estudia Teoría del Color y Ejecución de Iconografía en el Taller de la Universidad Católica, y Dibujo y Grabado con Livio Abramo, en Paraguay.

Posteriormente presenta su arte en variadas exposiciones individuales y colectivas, en Chile y en el exterior. Entre la exposiciones individuales destaca la efectuada en la Galería Pro-Arte, ubicada en Coyoacán, ciudad de México. Ha sido seleccionado en dos oportunidades por el FONDART (Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes dependiente del Mineduc), con los proyectos "Aporte al quehacer plástico colectivo" y "Pintura donada", en 1993 y 1994, respectivamente.

En México, el crítico de Arte, César Larrañaga Carrasco, ha comentado acerca de este artista: "Sus pinceladas se impregnan de una fuerza contenida, vital, cromatizada de abstracciones y arte figurativo... que sugieren una narrativa americana de espléndidas historias, de las cuales el espectador no puede escapar sino volcarse en ellas".

**7 PREMIO A LA EXCELENCIA DOCENTE:
EL DESAFIO DE DISTINGUIR A LOS MEJORES**

Luego de ser propuestos por sus comunidades educativas, 50 profesores/as recibieron el Premio a la Excelencia Docente en octubre de 1997. En este momento está en curso la segunda versión de este importante premio.

19 UN LARGO ADIOS PARA OCTAVIO PAZ

Premio Nobel de Literatura del año 1990, el mexicano Octavio Paz es, sin duda, uno de los escritores más representativos, posiblemente el paradigma, de la figura del intelectual surgido en tierras latinoamericanas durante el siglo XX.

50 ZONA DE CAMBIOS

La tradicional asignatura de "Castellano", partiendo por su nombre, es una de las que más visiblemente se ha transformado en el nuevo currículo de enseñanza media. Luis Vaisman, coordinador del Área de Lengua Castellana y Comunicación, se refiere al sentido de este cambio.

EDITORIAL3
BREVES EN RODAJE10
ACTUALIDAD23
INTERNACIONAL26
BREVES INTERNACIONAL30
ARTICULO39
A CORTA DISTANCIA48
BREVES EDUCACION53
CONSEJO DE CURSO54
TELEVISION56
LIBROS58
TEATRO60
FUENTES62
MUSICA64
CARTAS66



El concepto de evaluación, con frecuencia, es utilizado como sinónimo de medición. Sin embargo, aun cuando ambos términos están relacionados, no significan lo mismo. La evaluación implica una medición, pero no se agota en ella. Ciertamente, los cambios curriculares necesitan ir acompañados de nuevas formas de evaluación. Otro desafío para la Reforma Educacional en curso.



13 IVAN ORTIZ

Cada año, cuando se dan a conocer los resultados de la Prueba Simce se produce una gran expectación y debate. La necesidad de enseñar a "leer" de mejor manera estos resultados, constituye una de las preocupaciones centrales de Iván Ortiz, director del Simce, psicólogo, con estudios de Doctorado en la Universidad de Lovaina.



**42 DISCIPLINA ESCOLAR:
DE LA OBEDIENCIA A LA
CONSTRUCCION DE SENTIDO**

Es necesario avanzar hacia una normatividad escolar que tenga sentido en sí, y para los/as estudiantes, ya que, difícilmente, un/a alumno/a que desconoce una norma o que no le atribuye ningún sentido, puede cumplirla si no es por el miedo a la autoridad, señalan las investigadoras Isabel Guzmán y Jenny Assaél.

PREMIO A LA EXCELENCIA DOCENTE



*El desafío
de
distinguir
a los
mejores*

LUEGO DE SER PROPUESTOS POR SUS COMUNIDADES EDUCATIVAS, 50 PROFESORES/AS RECIBIERON EL PREMIO A LA EXCELENCIA DOCENTE EN OCTUBRE DE 1997. EN ESTE MOMENTO ESTA EN CURSO LA SEGUNDA VERSION DE ESTE IMPORTANTE PREMIO.



Muy bien, pero mi oficio fue la plenitud del alma": este verso de un poema de Pablo Neruda, es recordado por Gabriel Castillo, Premio Nacional de Educación, en la convocatoria 1998 del Premio a la Excelencia Docente.

"Lo que ocurre con los profesores a quienes llamamos "maestros por excelencia" o simplemente "maestros"... es que han entendido su oficio como la búsqueda de "la plenitud del alma", señala Castillo. Dicho Premio, que fuera anunciado por el presidente de la República, Eduardo Frei, tiene el propósito de apoyar decididamente uno de los pilares de la Reforma Educacional: el desarrollo profesional de los docentes.

El Premio a la Excelencia Docente, destinado a 50 docentes de aula de todo el país, comenzó a entregarse en 1997 y está dotado de una importante suma en dinero. Es así, entonces, que el año pasado, 50 profesores y profesoras recibieron esta distinción como expresión del reconocimiento social a una trayectoria de toda una vida. Provenientes de todo el país, y pertenecientes a las diferentes modalidades de enseñanza (básica, media, técnico-profesional, especial), los une un denominador común: han hecho de la educación un testimonio de vida, se han ganado el reconocimiento de su comunidad educativa y obtuvieron el Premio a la Excelencia Docente 1997.

DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El proceso de elección de cada profesor fue todo un desafío que debieron asumir las Comunidades Educativas que participaron. Los distintos estamentos, alumnos, centros de padres, consejos de profesores, en un ejercicio de democracia, seleccionaron a la persona que representaba los ideales del grupo, en torno a los criterios definidos por el Reglamento del Premio: acción pedagógica ("logra que todos sus alumnos aprendan"); interacción con sus pares y participación en las tareas institucionales; relaciones con la comunidad ("invita a la familia a las activi-

dades de aprendizaje"); y desarrollo profesional ("lidera la reflexión pedagógica").

A nivel comunal, se constituyeron comisiones en las que participaron el Colegio de Profesores local, el Jefe del Departamento Provincial, directores de colegios municipales y particulares, centros de padres, alumnos, quienes eligieron a la persona que mejor representara la excelencia docente de la localidad. En un proceso similar, a nivel de cada región, se formaron comisiones de selección, que eligieron a los postulantes con mayores méritos, de acuerdo a una cantidad de cupos previamente definida. Al término del proceso, el propio Ministro de Educación ratificó a todos los seleccionados.

No fue fácil, en todo caso, para los establecimientos enfrentarse a este proceso nuevo, que implicaba necesariamente ponerse de acuerdo en destacar a uno de los suyos, sea profesor, profesora o directivo. A nivel nacional, se recibieron alrededor de 2 mil 700 formularios de postulaciones.

El Colegio de Profesores señaló en su momento que el Premio no le parecía justo, pues "reconoce sólo a 50 docentes de entre miles que hacen de su vida una entrega cotidiana a los valores de la formación de niños y jóvenes". También manifestó que se corre el riesgo de incentivar la competencia entre los docentes, en desmedro de la colaboración. Además, la entidad expresó su temor de que este tipo de reconocimiento, pudiera "debilitar la reivindicación del Magisterio de obtener mejores ingresos". Sin embargo, el miembro del Directorio de dicho Colegio, Waldemar Cortés, confirmó que este año, la entidad ha resuelto, no sin discrepancia interna, apoyar la iniciativa, al igual como lo hizo el año pasado, con la participación de los colegios comunales y regionales, en el sentido de velar por el rigor y objetividad en el proceso que, reconoce, los organizadores han sabido cautelar.

Waldemar Cortés estima que el Premio, "pasó bien el examen de su

EL PROCESO DE
ELECCION DE CADA
PROFESOR FUE TODO
UN DESAFIO QUE
DEBIERON ASUMIR LAS
COMUNIDADES
EDUCATIVAS QUE
PARTICIPARON.



A TODOS LOS TOMO
 POR SORPRESA LA
 DISTINCION NACIONAL,
 HABIAN SIDO SIEMPRE
 LIDERES, HABIAN
 TENIDO ANTERIORES
 DISTINCIONES
 OTORGADAS POR SU
 COMUNIDAD DE
 ORIGEN, Y UNA
 INTENSA ACTIVIDAD
 COMUNITARIA.

primera edición; es una nueva etapa que supera la de los diplomas y galvanos". Agrega que no cabe duda de que este premio ha contribuido a hacer visible el trabajo de incontables docentes que aterrizan en la difícil práctica cotidiana, "las teorías modernistas", al decir de uno de los premiados.

PROFESORES "A RAS DE TIERRA"

En una rápida encuesta se observa inmediatamente algo común: a todos los tomó por sorpresa la distinción nacional; habían sido siempre líderes, habían tenido anteriores distinciones otorgadas por su comunidad de origen, y una intensa actividad comunitaria.

Mario Clavero, del Centro de Educación Técnico Profesional de la Corporación Municipal de Maipú, es músico aficionado, artista plástico y profesor básico, "a ras de tierra" como le gusta definirse. Anteriormente, había sido elegido el personaje de la comuna por la Industria Nestlé. Gracias al aporte privado consiguió renovar parte del equipamiento de su querido proyecto de Banda de Guerra con la que él y sus alumnos se lucen para los 21 de mayo y fechas importantes. El profesor Clavero piensa que los niños y jóvenes siempre tienen algo nuevo que ofrecer, y que el desafío es salir con ellos de los intramuros a que están acostumbrados. De la Reforma Educacional, esta es una de las ideas que más le agrada. Según cuenta, la euforia de su comunidad llegó a tanto con el Premio, que a la sala de profesores del colegio, le pusieron una placa con su nombre.

Haber obtenido el Premio, en opinión de Mauricio Díaz, otro de los galardonados, "releva a las artes plásticas, las que dentro del sistema escolar no son consideradas tan importantes como la asignatura de matemáticas, por ejemplo, aun cuando la primera estimula la creatividad". Aunque, el máxi-

mo orgullo de este artista plástico y profesor del Liceo Diego de Almeyda de El Salvador, Tercera Región, confiesa, fue ser escogido en un proyecto Fondart en el que se destacó la trayectoria de los 50 mejores de la plástica chilena. Importante mérito para un profesor que ha compartido su vida entre el arte y la pedagogía.

Llorar de felicidad fue la primera reacción de Rosa Muñoz. Esta profesora de la Escuela Básica Particular Santa María de Quilicura es muy enfática en señalar que "hay que darse cuenta de que el conocimiento adquirido en la universidad ya está obsoleto". Y agrega: "los niños de hoy son nuevos siempre, y nos hacen cambiar; hay que salirse del papel de sabelotodo y reconocer que los niños pueden pensar en mejor forma que nosotros".

Todos se sintieron orgullosos cuando el profesor Victorio Bertullo, santiaguino con vocación de mar y 33 años de profesor en la Isla Juan Fernández obtuvo la "Excelencia" por su región de Valparaíso. El profesor Bertullo declara que de todas las reformas a la educación que le ha tocado vivir, ésta tiene la ventaja de hacer efectivo el aporte de medios educativos, textos escolares y otros materiales, además de infraestructura, de manera que, hoy en día, sus colegas (el jubiló en diciembre de 1997) ya no sólo cuentan con "la tiza y el pizarrón".

María Angélica Astillo, directora de la Escuela de Cultura Artística de La Unión, X Región de Los Lagos, aquel día creyó que la llamada de un primo desde Santiago era para felicitarla en el Día del Profesor, el 15 de octubre. "Bueno, también mi saludo es por eso, pero el diario dice que el Presidente anunció a los 50 mejores docentes del país y en la lista aparece tu nombre...", fue lo que escuchó. Lo más emocionante para ella fue ver la alegría de todas sus colegas: "todo se lo debo a ellas que me propusieron y creyeron en mí; a mis padres que me educaron, y a la Escuela Normal Santa Teresa, que me formó como maestra responsable y de empuje".



CAMBIOS EN CONVOCATORIA 1998

El Premio a la Excelencia Docente en lo sustancial viene dentro de la misma línea de acción de 1997. Sin embargo, hay importantes cambios que se han recogido de la evaluación realizada. En primer lugar, se elimina la posibilidad de postular a quienes no tienen el título de profesor y que están habilitados o autorizados para ejercer. Se descarta formalmente la posibilidad de postular a los 50 docentes premiados en 1997. Por una necesidad de transparencia, se aclara que no pueden integrar ninguna Comisión de Postulación, ya sea del colegio, comunal o regional los docentes postulados o personas, "vinculadas a ellos por lazos de parentesco, afinidad o consanguinidad". Por otro lado, se reajusta el monto del Premio de \$ 4.000.000 a \$ 4.180.000.

Respecto de la selección de candidatos en el establecimiento, se producen modificaciones en las Escuelas Uni, Bi, Tridocentes y las de cuatro docentes o más, ampliándose la posibilidad de postular a sus profesores y profesoras.

DISTRIBUCION DE LOS PREMIOS A NIVEL NACIONAL

Para 1998 se asignarán 50 Premios a la Excelencia Docente, de acuerdo a la siguiente distribución a nivel regional:

REGION	Nº DE PREMIOS POR REGION
I	1
II	2
III	1
IV	2
V	6
V	13
VII	4
VIII	8
IX	4
X	4
XI	1
XII	1
R.M.	13

CRONOGRAMA PREMIO 1998

Difusión y entrega de documentos para presentación de postulantes a establecimientos educacionales.	Hasta el 17 de agosto de 1998
Recepción en los Departamentos Provinciales de Educación de las postulaciones de docentes de establecimientos educacionales.	Hasta el 17 de agosto de 1998
Recepción de postulaciones devueltas por observaciones formales.	Hasta el 25 de agosto
Constitución de Comisiones Comunales de Evaluación.	Hasta el 28 de agosto
Selección de postulantes comunales.	Hasta el 23 de septiembre
Constitución de Comisiones Regionales de Evaluación.	Hasta el 25 de septiembre
Preselección de candidatos regionales.	Hasta el 5 de octubre
Selección de docentes premiados.	Hasta el 9 de octubre
Difusión pública de la nómina de docentes premiados.	14 de octubre

Javier Aguirre A.

Jardines étnicos de norte a sur

Cada sala tiene su nombre en mapudungún con su respectiva traducción al español. En el interior se aprenden los rudimentos del tejido a telar, se moldean figuras con piñones, los niños y niñas se visten con trajes típicos y crean música, pinturas y murales alusivos a la cultura mapuche. Esto sucede, cada día, en el jardín infantil Kipai Antu (Sol Naciente) de la comuna de La Pintana, que corresponde a uno de los tres jardines étnicos ubicados, a modo de plan piloto, en zonas urbanas (hay otro en Cerro Navia y uno en Valparaíso). "Son experimentales debido a que estudiar el tema en áreas urbanas es difícil. Existen prácticas del mapuche rural que los que han abandonado el campo no pueden realizar en las ciudades y otras nuevas que están recién adoptando", explica María Victoria Peralta, vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), organismo que ha puesto en marcha su programa "Atención de Párvulos de Comunidades Indígenas".

En el jardín infantil Kipai Antu, las madres han formado un grupo de baile mixto (indígenas y no indígenas) que hace presentaciones en toda la comuna, y han montado talleres de plantas medicinales y de tejidos, según cuenta la directora del establecimiento, Oriana Herrera. Agrega que tres de las parvularias son de ascendencia mapuche: "Una de ellas, la tía Francisca, viaja a menudo al sur a buscar elementos de su cultura para transmitirlos a los niños/as. De esa manera logramos que desarrollen su personalidad, respeten las diferencias y se sientan orgullosos de sus ancestros".

Más de mil 500 párvulos se atienden en estos jardines a lo largo del país. La primera experiencia de esta índole tuvo lugar hace cinco años en la región de Magallanes. En el sector de Puerto Williams, donde habita el pueblo yámana, se levantó el jardín Ukika, junto con el de Puerto Edén, territorio de los kawáshkar. Luego se sumaron las últimas comunidades reconocidas: coya y diaguita. "La existencia de descendientes diaguitas fue una sorpresa. Se llegó a ellos el año pasado como si se tratase de cualquier comunidad rural pobre, pero con el tiempo, cuando tuvieron más confianza, contaron de dónde venían. Antropólogos de la Unicef y la OEA hicieron un estudio cultural y confirmaron que eran diaguitas chilenos", relata la vicepresidenta de la Junji.

Así, la atención de este programa especial de la Junji cubre todo el país, y considera a los diferentes pueblos originarios que viven en cada una de las regiones del territorio nacional: aymarás (I Región), atacameños (II Región), coya y diaguitas (III Región), rapa nui (V Región), pehuenches (VIII Región), mapuches (IX Región y Metropolitana), huilliches (X Región), kawáshkar y yámanas (XII Región).

Uno de los principales vehículos pedagógicos para que los niños/as pequeños/as aprendan los elementos de una cultura, son los juegos. "Se hacen recopilaciones de juegos ancestrales y también se emplean materiales propios de cada etnia, es decir, semillas, piedras, telares, instrumentos, etc. El aprendizaje se va dando mediante rondas, danzas rituales, celebraciones, leyendas, poesías, adivinanzas, oraciones, y, también, a través de la observación de la naturaleza", explica María Victoria Peralta.



¿Desprofesionalizar la música?

"No existe el mal oído musical. Lo que existe son personas con un trauma escolar, afirma, categóricamente, Francisco Huneeus Cox, médico psiquiatra, dueño de la Editorial Cuatro Vientos, y melómano por opción.

Francisco Huneeus, junto a otras personas interesadas, dieron vida a Corfobae, Corporación de Fomento de Bandas Estudiantiles. Uno de los primeros propósitos de esta entidad, que tiene personalidad jurídica desde el año 93, pero que como agrupación existe desde mucho antes, ha sido estimular los contactos entre las bandas. Según Huneeus, todos quienes integran Corfobae coinciden en que el mejor "semillero" de gente que haga música, y no sólo en el sentido de surtir orquestas, sino de hacer música como actividad comunitaria, es la escuela. De ahí que todos sus esfuerzos apuntan en esa dirección.

Como Corporación de Apoyo a Bandas Estudiantiles, les interesa que los/a estudiantes y sus profesores/as se den cuenta de que la música es un recurso barato, sencillo y antiguo, de gran utilidad en la formación de valores, ya que ayuda a la convivencia y a establecer relaciones grupales sanas.

Otro punto que destaca este médico es que no les interesa hacer énfasis en la calidad de la música que ejecutan las distintas bandas. "Mucha gente que quiere que su hijo haga música, le compra un violín o un piano. Ambos instrumentos necesitan de muchas horas de práctica para llegar a ser más o menos competente en su ejecución; en cambio, los instrumentos de viento son facilísimos, en unas tres o cuatro horas cualquier niño ya puede tocar algo con otros. En ese momento, cuando tú haces sonar tu instrumento con otros, sientes que te cambió la vida, y nunca más vas a querer dejar de hacerlo", añade Huneeus.

Uno de los mayores logros que ha tenido esta Corporación, fue la publicación, el año pasado, de un libro llamado *Conjuntos musicales en los Establecimientos de Educación Básica y Media*. Este libro contiene un listado de las bandas escolares existentes hasta 1996 en los establecimientos educacionales del país. Para confeccionar este listado, enviaron una encuesta con una carta a 4.000 establecimientos (por falta de recursos no pudieron hacer llegar la encuesta a la totalidad de los establecimientos). De esos, 460 respondieron, y son los que, en definitiva, aparecen en la encuesta. Si bien esto ya es un éxito, la meta de Corfobae es incorporar en la publicación la mayor cantidad de bandas posibles. Por eso el segundo paso es actualizar este libro.

Tan categórico como en su primera afirmación es este psiquiatra, al decir que "quizás sea un concepto raro, pero yo estoy por desprofesionalizar la música. No creo que ésta, ni la danza ni el canto, tengan que ser ejecutados por un profesional. Eso crea una brecha entre espectadores e intérpretes. Los seres humanos somos totipotenciales, por lo que no creo que haya personas con talentos especiales. Lo que sí hay son ambientes especiales -por ejemplo, una mamá o un papá que motivan a sus hijos/as desde la infancia-, pero todos venimos absolutamente con las mismas potencialidades".



Iván Ortiz

EL SIMCE EN DEBATE

María Teresa Escoffier

Ernesto Aguila Z.



Fotografía: Manolo Guevara

Cada año, cuando se dan a conocer los resultados de la prueba Simce se produce una gran expectativa y debate. De ser una prueba de alcance limitado -como todas- destinada a medir los logros de ciertos aprendizajes, se ha transformado en una evaluación de la Reforma y un momento decisivo para juzgar los avances y retrocesos de un establecimiento educacional. Se ha vuelto, así, un objetivo en sí mismo, "triunfar" en el Simce. Este aumento exagerado de las expectativas en relación a esta prueba, constituye una de las preocupaciones centrales de Iván Ortiz, director del Simce, psicólogo, con estudios de Doctorado en la Universidad de Lovaina. No es, en todo caso, su única preocupación. También se encuentra abocado a reestructurar el Simce según las nuevas mallas curriculares y a introducir nuevos instrumentos de evaluación, como el Timms, y otro sobre Educación Cívica.

¿SE DEBERÍA "ENSEÑAR A LEER" EL SIMCE?

Sí, de todos modos, y creo que falta mucho en ese sentido. Es necesario enseñar a la opinión pública y a todos los actores del sistema a leer el Simce, de manera que tengan claro qué es lo que corresponde pedirle y qué no. Una de las potencialidades del Simce es que puede contribuir a mejorar la conversación nacional sobre educación, en la medida que entrega a la opinión pública algunos elementos de juicio que permiten una mejor comprensión del proceso educativo. Creo que eso no se ha explotado suficientemente en el análisis de los resultados del Simce. El esfuerzo comunicacional debe apuntar a calificar a la opinión pública sobre el tema educacional.

PARECE INEVITABLE QUE SE CONSTRUYAN "RANKINGS" CON LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SIMCE Y SE COMPAREN REALIDADES EDUCACIONALES MUY DISÍMILES...

Me gustaría que la ocasión de publicar los resultados del Simce, fuera un momento para repensar lo que es un "buen colegio" o lo que son "buenos resultados". Hasta ahora, la opinión pública tiene la idea de que mejores resultados es sinónimo de los más altos puntajes en el Simce. Eso es cierto sólo hasta cierto punto. Yo diría que estos juicios no consideran el hecho de que la calidad de la educación está tensionada por una serie de factores culturales y económicos, que no se reflejan en los puntajes del Simce. Estos factores deben ser tomados en cuenta a la hora de afirmar qué es un buen colegio y qué constituye un buen puntaje.

Los buenos colegios no son sólo los que tienen un alto puntaje, sino también aquellos que se superan con respecto a sí mismos. O los que sin alcanzar los más altos puntajes, son buenos en relación con las condiciones socioculturales y económicas de entrada de sus alumnos/as.

Para mí es mucho más meritorio un colegio que, en vez de sacar 90%, sólo obtiene 70%, pero sus alumnos/as provienen de niveles socioculturales desfavorecidos. El logro educativo que hay en esa escuela, sin duda, es mucho más meritorio que el de otra con 90%, a partir de condiciones de alta selección económica y social de los estudiantes.

¿Y, ENTONCES, CÓMO SE PODRÍA DESTAGAR A LAS ESCUELAS QUE PROGRESAN EN RELACIÓN A SÍ MISMAS, Y QUE ENFRENTAN REALIDADES EDUCATIVAS MÁS COMPLEJAS?

Primero que nada, hay que enriquecer el concepto de calidad educativa, llevándolo más allá de los buenos puntajes Simce. Una forma podría ser promover rankings de aquellos colegios que más se superan a sí mismos, y obtienen buenos resultados en relación con las poblaciones que atienden. Eso le haría justicia a otro concepto

de calidad. Personalmente, me gustaría que la publicación de los resultados del Simce fuese la oportunidad de mostrar esto. Este año hemos hecho algunas publicaciones en ese sentido.

ESTO NOS LLEVA A RELACIONAR LA CALIDAD CON LA EQUIDAD...

Estoy tremendamente sorprendido del interés que existe, tanto en la opinión pública como dentro del propio Ministerio, por el tema del acortamiento de las brechas, lo que refleja la gran confianza que se está depositando en la educación como un instrumento de equidad. Sin embargo, es necesario tener presente que el Simce está mucho mejor preparado para dar información sobre la calidad de la educación que sobre la equidad, ya que en su diseño tiene limitaciones para responder preguntas sobre equidad.

¿CUÁLES SON ESTAS LIMITACIONES?

ES NECESARIO ENSEÑAR A LA OPINION PUBLICA Y A TODOS LOS ACTORES DEL SISTEMA, A LEER EL SIMCE, DE MANERA QUE PUEDAN TENER CLARO QUE ES LO QUE CORRESPONDE PEDIRLE Y QUE NO.

LOS BUENOS
COLEGIOS NO SON
SOLO LOS QUE
TIENEN UN ALTO
PUNTAJE, SINO
TAMBIEN AQUELLOS
QUE SE SUPERAN
CON RESPECTO A SI
MISMOS. O LOS
QUE SIN ALCANZAR
LOS MAS ALTOS
PUNTAJES, SON
BUENOS EN
RELACION CON LAS
CONDICIONES DE
ENTRADA DE SUS
ALUMNOS/AS.

Todos los ítemes utilizados en una medición, son probados antes en una muestra representativa. Si hay uno que es contestado por todos, o por la gran mayoría, correctamente, ese ítem queda fuera. Lo mismo ocurre cuando un ítem es respondido mal por todos, o por la mayoría. En síntesis, un buen instrumento es aquél que discrimina entre los que contestan bien y los que lo hacen mal (considerando porcentajes entre 80% y 20%), de tal manera que siempre está maximizando la distribución de puntaje. Así, los esfuerzos y avances que se producen en las poblaciones escolares con mayores complejidades socioeconómicas y culturales tienen dificultades para verse reflejados plenamente en los resultados finales, porque, a su vez, los colegios con buenos puntajes también van progresando en sus aprendizajes. Todos queríamos que se acortaran las brechas y que los colegios municipales tuvieran puntajes cada vez más cercanos a los de los privados. A veces, tende-

mos a pensar que los niveles altos se quedan estancados, y eso no es cierto. La Reforma, al ser prioridad nacional, ha puesto a todo el sistema educacional en tensión y, por ende, todos están tratando de hacerlo mejor.

ESO QUIERE DECIR QUE AUNQUE AVANCEN LOS SECTORES MUNICIPALES Y LOS DE MÁS BAJOS INGRESOS EN SUS APRENDIZAJES, NO NECESARIAMENTE LA BRECHA QUE LOS SEPARA SE IRÁ ACORTANDO, SEGÚN RESULTADOS DE LA PRUEBA SIMCE.

Con todas las limitaciones señaladas, se puede observar, desde el año 90 a la fecha, un avance general del sistema escolar, acercándose a la meta del 70% de aprendizajes. A su vez, las intervenciones de programas ministeriales centrados en la equidad, como el P900, han logrado que las escuelas incorporadas a ellos mejoren su rendimiento. Sin embargo, me parece necesario insistir en que, dada la

naturaleza de cómo se construye este instrumento, el Simce no es un buen indicador del acortamiento de las brechas.

¿CÓMO AFECTARÁN LOS CAMBIOS CURRICULARES EL DISEÑO DE LA PRUEBA SIMCE?

Entre los sistemas de evaluación y los currículos se establecen condicionantes muy fuertes. La PAA, por ejemplo, determina tremendamente lo que sucede con el currículo de enseñanza media. A partir de 2º medio, más o menos, el currículo, como tal, pasa, en cierta medida, a segundo plano. Lo que empieza a importar es lo que de ese currículo es aprovechable en la PAA. Con el Simce, en algún grado, ha venido pasando lo mismo. Todos los sistemas fuertes de evaluación tienen la capacidad de regular, determinar, influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula.

En estos momentos, el Simce está justamente en una gran redefinición, porque hay cambios curriculares en básica y media. La primera tarea de rediseño del Simce consiste en reorientar los instrumentos de medición, para que respondan a esos cambios y sean lo más fieles posibles al espíritu de ese nuevo currículo. En el espíritu del nuevo currículo tiene especial relieve el aprendizaje de alto nivel cognitivo, es decir, aprendizaje complejo, no solamente memorístico. Por lo tanto, hay que procurar instrumentos que estimulen en los alumnos aprendizajes de un nivel cognitivo superior.

¿EXISTE EL RIESGO DE QUE LOS PROFESORES/AS CENTREN SU ENSEÑANZA SÓLO EN LA "PRUEBA SIMCE", DESGUISANDO OTROS OBJETIVOS?

A mí no me preocupa tanto que ellos enseñen a los alumnos/as "para la prueba". Lo que sí me interesa es que los instrumentos sean de tan buena calidad, que si los

preparan para dar esta prueba, quiere decir que están haciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Si uno tiene instrumentos fieles al currículo que ha diseñado, la enseñanza estará bien orientada. El gran desafío de los sistemas nacionales de medición y evaluación es que sus instrumentos sean de buena calidad y absolutamente coherentes con lo que se enseña.

¿EN QUÉ VAN A CONSISTIR LAS MODIFICACIONES DE LA PRUEBA SIMCE?

Estamos frente a un desafío de construcción de instrumento. Una característica del test de nueva generación es tener preguntas de respuesta abierta, además de ítems de selección múltiple. Los aprendizajes de nivel cognitivo superior son más susceptibles de ser aprehendidos a través de preguntas de desarrollo que por medio de ítems de selección múltiple. Eso implica, a su vez, un cambio de tecnología en la corrección de los instrumentos.

¿POR QUÉ UNA PREGUNTA ABIERTA PUEDE REFLEJAR MEJOR LO APRENDIDO?

La verdad es que no toda pregunta abierta ni todo ítem de selección múltiple son siempre óptimos. Hay preguntas abiertas malas, así como ítems de selección múltiple, que pueden estar tan bien diseñados que estimulan procesos cognitivos superiores. No es una condición exclusiva de las preguntas de desarrollo, estimular habilidades superiores, pero sí creo que se prestan más para ese fin, porque se invita al/a alumno/a a desarrollar una idea. Hay una exigencia mayor que la que se plantea, al tener que elegir una de entre varias opciones dadas.

¿QUÉ SUGERIRÍA PARA LAS CONVERSACIONES SOBRE EL SIGNIFICADO DE LOS RESULTADOS SIMCE, AL INTERIOR DE LOS COLEGIOS, A LAS QUE HAN SIDO CONVOCADOS POR EL MINEDUC, DE MANERA

EL GRAN DESAFÍO QUE TIENEN LOS SISTEMAS NACIONALES DE MEDICIÓN Y EVALUACIONES QUE SUS INSTRUMENTOS SEAN DE BUENA CALIDAD Y ABSOLUTAMENTE COHERENTES CON LO QUE SE ENSEÑA.

EL SIMCE ES UN SISTEMA DE MEDICION DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE QUE QUIERE EVOLUCIONAR HACIA UN SISTEMA DE EVALUACION MAS COMPLETO, QUE PERMITA RELACIONAR ESTOS RESULTADOS CON FACTORES QUE LOS PUEDAN EXPLICAR.

ESPECIAL, LOS PADRES Y APODERADOS?

Habría que orientar esa conversación para que sea un diálogo fecundo. Creo que de los resultados mismos, los apoderados pueden leer poco, pero si se les dan orientaciones, lograrán hacer una lectura más provechosa. Yo trataría que los padres y apoderados tuvieran la ocasión de saber cómo podrían apoyar el aprendizaje de sus hijos. Es importante que no se transforme en una discusión acerca de si los resultados son, porque el colegio es malo o por culpa de los profesores. La entrega de los resultados debería ser una ocasión para debatir sobre la Reforma.

El Simce es un sistema de medición de resultados de aprendizaje que quiere evolucionar hacia un sistema de evaluación más completo. La idea es poner en relación los resultados de aprendizaje con factores que los puedan explicar, tanto de la oferta educacional, esto es las oportu-

nidades de aprendizaje que ofrece la escuela y los programas del Ministerio, como de la demanda, o sea, las características de las familias que influyen en los aprendizajes. Lo que se busca es disponer de un sistema que produzca información acerca de resultados de aprendizaje y sus factores, que sea útil para fundar intervenciones, cambios de prácticas pedagógicas, programas de mejoramiento. Eso es algo que sí se le puede pedir al Simce: información.

¿SE ESTARÍA INSCRIBIENDO CHILE EN NUEVOS SISTEMAS INTERNACIONALES DE MEDICIÓN? ¿CUÁLES SON ÉSTOS Y QUÉ VENTAJAS TRAERÍAN?

En octubre de este año se rendirá el Timss, que mide matemáticas y ciencias. En el transcurso de este año se realizará también un estudio en el área de Educación Cívica. La ventaja que esto tiene para nosotros es que, a través de la participación en estas mediciones interna-

cionales, estamos aprendiendo de los países y de instituciones que conducen estas investigaciones, y que están mucho más adelantados que nosotros en materia de evaluación de aprendizaje. La calidad de los instrumentos es mejor. En el caso de Educación Cívica, además de aprender de medición y de evaluación de países que están en otro nivel de desarrollo, nos va a dar una pauta sobre medición de objetivos transversales. Son alrededor de 30 o 40 países los que participan. Aparte de medir aprendizajes, estas evaluaciones ponen en relación estos aprendizajes con una serie de factores que los pueden explicar, sobre todo, factores curriculares y pedagógicos, referidos a docencia y metodología. En los países en donde estas mediciones se han tomado en serio, éstas han dado lugar a reflexiones muy interesantes sobre la manera como están desarrollando sus currículos, y se han abierto discusiones nacionales muy importantes.

COORDINACIÓN TRANSVERSALES

1998

*Actividades Educativas
de Libre Elección
y Transversales*

segundo ciclo básico



Ministerio de Educación

DIVISION DE EDUCACION GENERAL

Hay herramientas que no pueden faltar



Como hay información que Ud. no puede dejar de tener

R E V I S T A D E
EDUCACION
La Reforma en marcha

En nuestro próximo número:

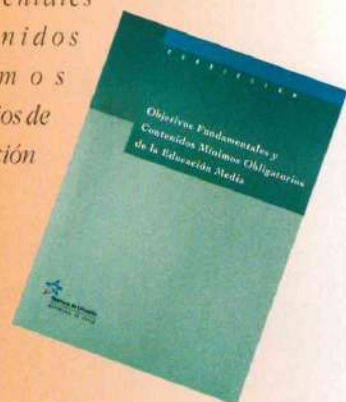
- Especial: Cambios curriculares en la Enseñanza Media.
- A. Magendzo. Elaboración de Planes y Programas desde la Reforma Curricular
- Anexo Jurídico:
Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (mecanismos de medición y ponderación). 2ª Parte.

Ventas y Suscripciones Fono/Fax: 698 90 39

Ediciones Especiales:

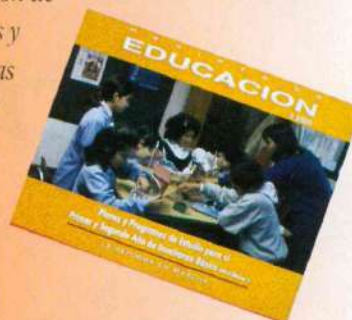
EN AGOSTO

- Publicación de los **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.**



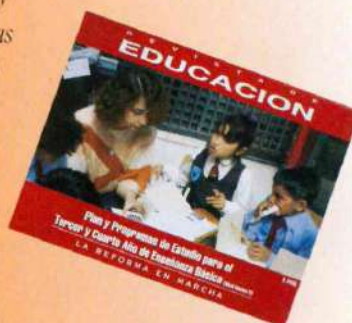
EN SEPTIEMBRE

- Reedición de los **Planes y Programas de 1º y 2º Básico (NB1).**



A LA VENTA

- Planes y Programas de 3º y 4º Básico (NB2)
- \$ 3.500



A LA VENTA

- **Decreto 40**
- \$ 1.200



Un largo adiós para Octavio Paz

PREMIO NOBEL DE LITERATURA EL AÑO 1990, EL MEXICANO OCTAVIO PAZ ES, SIN DUDA, UNO DE LOS ESCRITORES MAS REPRESENTATIVOS, POSIBLEMENTE EL PARADIGMA, DE LA FIGURA DEL INTELLECTUAL SURGIDO EN TIERRAS LATINOAMERICANAS DURANTE EL SIGLO XX.



SEGUN PAZ, OCCIDENTE VE EL
"CUERPO" Y EL "NO-CUERPO" COMO
DISYUNCION; DE ALLI EL DUALISMO
DE NUESTRAS CIVILIZACIONES, SU
MANIQUEISMO Y SU NEGACION DE
LO "OTRO".

Poeta, ensayista, director de revistas literarias, diplomático, Octavio Paz participa de uno de los rasgos que mejor caracteriza a los literatos que ha producido nuestro continente -rasgo que se encuentra ya presente, aunque con matices diferenciales, en la etapa de la formación de los estados nacionales durante el siglo XIX- y que dice relación con la enorme importancia concedida, tanto a la reflexión ideológica como a la toma de posición política.

En el México que le tocó vivir durante ochenta y cuatro años, su presencia nunca pasó desapercibida ni dejó de causar polémica. En el país donde un solo partido ha ejercido el poder político por más de setenta años, los intelectuales no han sido solamente voces que opinan al viento; son también personalidades culturales que intervienen en la formación de la conciencia nacional, razón por la cual Paz se sentía obligado a expresar lo que sentía, literaria y políticamente.

APUNTES BIOGRAFICOS

Octavio Paz nace en 1914, en Ciudad de México; sus padres fueron Octavio Paz Solórzano, abogado, periodista y revolucionario, y Josefina Lozano, católica e hija de inmigrantes españoles. Una de las grandes influencias de su niñez fue la ejercida por su abuelo, Ireneo Paz, partidario en un primer momento de Porfirio Díaz, pero que terminó transformándose en su oponente. Gracias a la nutrida biblioteca de su abuelo, Paz se contactó a temprana edad con la literatura, ingresando, en 1919, a colegios de orientación francesa e inglesa, para completar sus estudios de primaria y secundaria. Sus principales lecturas de esa época fueron la literatura en lengua francesa y española, Rousseau, Michelet, Víctor Hugo y también Góngora, Quevedo y el Arcipreste de Hita, entre otros autores. Asistió también a la Facultad de Filosofía y Letras y a la de Derecho, aunque no completó estos estudios.

Su primer libro de poemas fue *Luna silvestre*, publicado en 1933, año en que también aparecen otros poemas en *Cuadernos del Valle de México*, la segunda de las muchas revistas que el escritor impulsó durante su vida. En 1936 comienza la guerra civil española, posiblemente el hecho histórico que marca el inicio de las preocupaciones políticas y sociales del escritor mexicano, quien, en 1937, viaja a España, invitado al Segundo Congreso Internacional de Escritores en Defensa de la Cultura. Pablo Neruda, uno de los organizadores del Congreso, recuerda, en *Confieso que he vivido*: "Entre noruegos, italianos, argentinos, llegó de México el poeta Octavio Paz, después de mil aventuras

de viaje. En cierto modo me sentía orgulloso de haberlo traído. Había publicado un solo libro que yo había recibido hacía dos meses y que me pareció „contener un germen verdadero. Entonces nadie lo conocía”.

Durante su estadía de tres meses en España y Francia, Paz conoce a los escritores César Vallejo, Vicente Huidobro, Manuel Altolaguirre, Luis Cernuda y al propio Neruda, y en la capital francesa a Alejo Carpentier, entre otros escritores galos que lo acercarían al surrealismo. De vuelta a México en 1938, Octavio Paz colabora en favor de los republicanos españoles acogidos por la nación azteca, participando en el diario *El Popular*, fundado por la Confederación de Trabajadores Mexicanos, del que después se separaría, sin renunciar a sus preocupaciones literarias, siendo uno de los fundadores de la revista *Taller*, la que señala la aparición de una nueva generación y sensibilidad literarias.

En 1943 viaja a Estados Unidos gracias a una beca Guggenheim, periodo que le permite conocer la poesía angloamericana (Eliot, Pound, Cummings); dos años más tarde se incorpora al servicio diplomático mexicano y es enviado a Francia, donde escribe el que posiblemente sea el más fundamental de sus ensayos, *El laberinto de la soledad* (1950). En 1962, Paz fue designado embajador mexicano en la India: un momento importante en la vida y obra del poeta, según lo confirman los varios libros escritos durante su estancia, especialmente *Conjunciones y disyunciones*. Sin embargo, en 1968 Octavio Paz dimite del servicio diplomático en protesta contra el gobierno mexicano por la matanza de estudiantes en la plaza de Tlatelolco, hecho que marcó a la intelectualidad mexicana de la época, tal como ocurrió con Elena Poniatowska, por ejemplo.

Posterior a su retiro de la vida diplomática, Paz continuó su trabajo de poeta y editor, fundando dos importantes suplementos dedicados al arte y la política: *Plural* (1971- 1976) y *Vuelta*, que comenzó a publicarse en 1976. Fue también profesor en las Universidades de Pittsburgh, California, San Diego, y Harvard. Entre los reconocimientos más significativos concedidos al poeta destacan su nombramiento como Doctor Honoris Causa de la Universidad de Harvard en 1980 y el Premio

EN LOS HIJOS DEL LIMO, PAZ HACE
UN BRILLANTE Y LUCIDO ANALISIS
DE LA POESIA MODERNA EN
OCCIDENTE Y, DE PASO, DA PAUTAS
PARA ENTENDER EL DEBATE
MODERNIDAD/POSTMODERNIDAD,
TAN EN BOGA EN ESTOS TIEMPOS.



Cervantes en 1981, además del ya mencionado Premio Nobel en 1990.

NOTAS SOBRE TRES ENSAYOS

Octavio Paz escribió más de cuarenta volúmenes de poemas y ensayos. Asumiendo la imposibilidad de establecer criterios de valor a la hora de evaluar la totalidad de su producción ensayística, existen tres textos que resultan ilustrativos de la diversidad de sus intereses: *Conjunciones y disyunciones* (1969), *Los hijos del limo* (1974) y *El Laberinto de la soledad* (1950).

En *Conjunciones y disyunciones*, Paz introduce las nociones de "cuerpo" y "no-cuerpo" como elementos que engloban y traducen las dualidades alma y cuerpo, cara y sexo, espíritu y naturaleza, presentes en las distintas civilizaciones a lo largo de la historia, las que constituyen, para Paz, una base de estudio de las sociedades y los individuos. "Cuerpo" y "no-cuerpo" no poseen significación alguna, salvo la de expresar una relación contradictoria, ya sea de oposición o afinidad. "No-cuerpo" es lo contrario de "cuerpo" y viceversa. La disyunción o conjunción excesivas destruyen la relación; ambos signos deben establecer un equilibrio inestable para no anularse.

Según se desprende del análisis del escritor mexicano, el mundo occidental en su conjunto pareciera haber tendido hacia el "no-cuerpo" y, en consecuencia, se regiría por "la sublimación, la agresión y la automutilación". Para Paz, entonces, Occidente ve el "cuerpo" y el "no-cuerpo" como disyunción; de allí el dualismo de nuestras civilizaciones, su maniqueísmo y su negación de lo "Otro".

El análisis de Paz resulta particularmente certero cuando analiza el protestantismo, postulando que el culto al trabajo, presente en esta religión -culto fundante del Occidente pragmático y capitalista- es una de las mejores expresiones de la anulación del "cuerpo". El Oriente, en cambio, pareciera haber alcanzado a percibir -y a sentir- estos aparentes opuestos, el "cuerpo" y el "no-cuerpo", bajo la forma de conjunciones. De ahí, por ejemplo, la incorporación del "cuerpo" a sus prácticas religiosas y filosóficas.

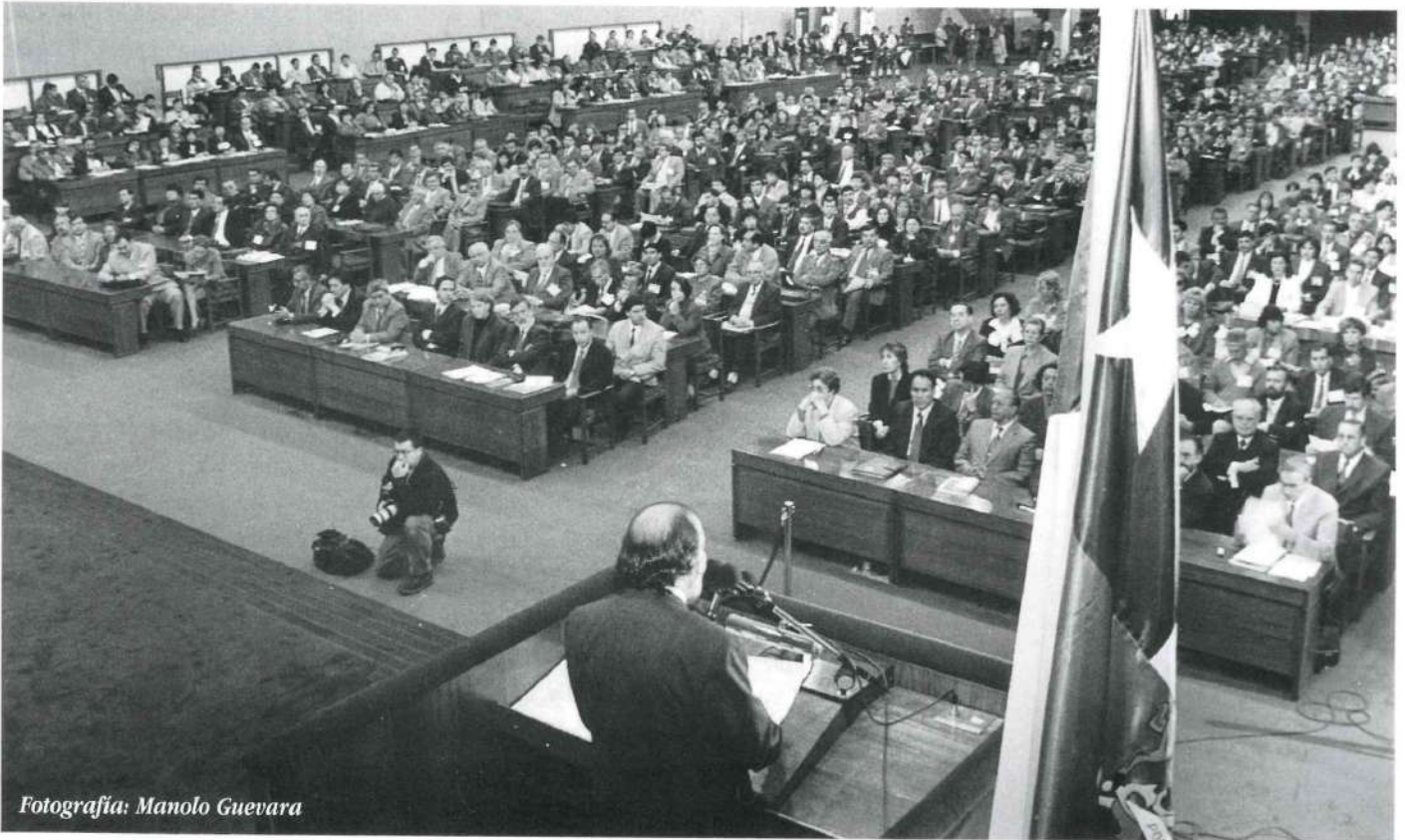
En *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*, Paz hace un brillante y lúcido análisis de la poesía moderna en Occidente y, de paso, da pautas para entender el debate modernidad/postmodernidad, tan en boga en estos tiempos; pautas que no necesariamente han sido consideradas en toda su profundidad por los teóricos de lo postmoderno. La crisis de la

noción de modernidad está ya mencionada -adelantadamente- en esas páginas escritas en 1974. La modernidad como la tradición de la ruptura y como pasión crítica: "...la modernidad es una suerte de autodestrucción creadora... El arte moderno no sólo es el hijo de la edad crítica sino que también es el crítico de sí mismo". Un arte que critica al precedente y se funda continuamente sobre sí mismo, es una tradición que comienza con el romanticismo y que las vanguardias poéticas no hacen sino repetir, una suerte de paradoja que precisamente caracteriza la época moderna.

Recepcionado críticamente por sus coetáneos, *El laberinto de la soledad* fue entendido en el extranjero como un mapa de la idiosincrasia mexicana. En verdad, pocos escritores se atreverían hoy a generalizar sobre un país de 90 millones de habitantes, pero en la época en que fue escrito *El laberinto* ..., México era todavía un país eminentemente rural. Quizás si las siguientes palabras de este ensayo sean la mejor presentación y despedida para el gran escritor mexicano: "Estamos solos. Como todos los hombres... Nos aguardan una desnudez y un desamparo. Allí, en la soledad abierta, nos espera también una trascendencia: las manos de otros solitarios. Somos, por primera vez en nuestra historia, contemporáneos de todos los hombres".

Alejandra Ochoa

PROFESORES/AS PENSANDO LA EDUCACION



Fotografía: Manolo Guevara

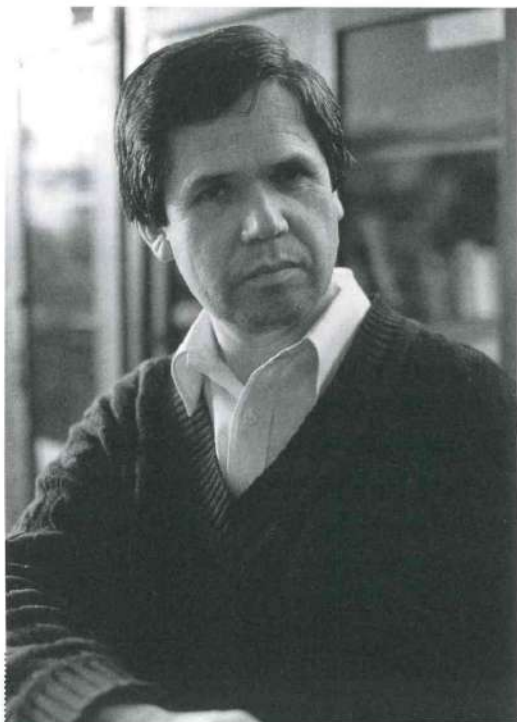
CIENTOS DE PROFESORES DE TODO EL PAIS
SE REUNIERON EN UNA JORNADA DE
REFLEXION Y ANALISIS DE LAS
CONCLUSIONES DEL PRIMER CONGRESO
NACIONAL DE EDUCACION.

El Colegio de Profesores realizó el pasado 30 de abril, una jornada de reflexión y análisis de las conclusiones del primer Congreso de Educación. Con este evento, al que fueron convocados docentes de todo el país, se puso fin a un proceso iniciado en abril del año pasado, que delineó las principales tareas que tendrá que enfrentar el gremio.

La Asamblea Nacional Extraordinaria resolvió llevar a cabo una amplia discusión de las resoluciones, la que debía efectuarse, simultáneamente, en un solo día, por todos los afiliados. Para este fin, se acordó solicitar al Gobierno las facilidades para que en todas

EL INFORME FINAL
DEBATIDO POR LOS
PROFESORES, ES EL
FRUTO DEL TRABAJO DE
MILES DE MAESTROS
QUE PARTICIPARON EN
FORMA RESPONSABLE
EN ESTE PROCESO DE
REFLEXION SOCIAL
SOBRE LA EDUCACION
CHILENA.

*Alejandro Sepúlveda,
Dirigente Nacional del
Colegio de Profesores.*



las escuelas y liceos, se autorizara a los docentes a celebrar una jornada de trabajo sobre el Informe Final del Congreso. Esta petición fue acogida por el Ministerio de Educación, el que recomendó a los sostenedores de los colegios particulares subvencionados y a los Departamentos Provinciales, la suspensión parcial de clases. Para garantizar el éxito de la jornada de debate, el informe final fue enviado con anticipación a todos los profesores del país.

El dirigente nacional del Magisterio, Alejandro Sepúlveda, informó que la jornada no estuvo exenta de dificultades, que se manifestaron principalmente en actitudes negativas de parte de muchos sostenedores de colegios particulares subvencionados, que impidieron a los docentes reunirse, a pesar de existir la autorización de suspensión parcial de clases de parte del Ministerio de Educación. "Muy pocos colegios particulares subvencionados dieron facilidades para realizar la jornada. En el caso del sector municipalizado, algunos alcaldes facilitaron todo el día para que los profesores se reunieran; en cambio, otros sólo entregaron la mitad de la jornada para el encuentro. En todo caso, lo importante, es que la gran mayoría de

los maestros pudo analizar el documento y conocer los desafíos futuros del Magisterio", precisó. "La negativa de algunas de las instancias mencionadas, significó que en aquellos lugares donde sólo se autorizó el cambio de actividades con presencia de alumnos, se negó la posibilidad de que los docentes discutieran y tomaran iniciativas para impulsar un proceso de reforma educativa", puntualizó Alejandro Sepúlveda.

A estas dificultades para debatir las conclusiones del Congreso Nacional de Educación, se sumaron los problemas que afectaron a los docentes que no fueron informados a tiempo acerca de la jornada; en otros casos, la mala coordinación entre los dirigentes impidió que el informe final llegara a destino. Varios son los maestros que se quejan de haber perdido la oportunidad de conocer el documento elaborado por el Magisterio.

TRES EJES TEMATICOS

El documento en torno al cual se realizó esta Jornada de Reflexión está conformado por tres ejes temáticos: Marcos Referenciales de la Educación; La función Educativa del Estado; y La Profesión Docente. Comprende, además, las áreas de defensa y fortalecimiento de la educación pública y del trabajo educativo-pedagógico del gremio, además del mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del profesor.

Cuatro amplios temas conforman el primer eje temático, en el que se analiza la educación chilena en el actual contexto cultural, productivo, científico y tecnológico; la identificación de las necesidades y expectativas de aprendizaje de los alumnos como soporte de una política educacional; el currículo y las prácticas pedagógicas y sus consecuencias en los procesos de enseñar y aprender; y el proyecto de desarrollo educativo institucional por establecimiento.

En torno a la función educativa del Estado, segundo eje del informe final, se examinaron a fondo temas como: Educación, Estado, sociedad y familia: responsabilidad y derechos; Educación pública y privada: financiamiento y gestión; El proceso de descentralización: consecuencias administrativas curriculares y pedagógicas para el sistema; El rol

del Estado en la evaluación del sistema educativo.

En el tercer eje temático -la profesión docente- el debate giró en torno a las condiciones de trabajo del sector: salario, condiciones laborales, marcos jurídicos. Además, se incorporó el tema de la formación y perfeccionamiento docente, para concluir con la evaluación del desempeño docente.

El documento incorpora seis anexos referidos a los votos aprobados por el Congreso Nacional de Educación. En los aspectos gremiales se acordó profundizar las relaciones internacionales con las organizaciones de profesores de todo el mundo; organizar un Congreso Nacional de Pedagogía en un plazo de dos años; convocar a un Congreso Internacional de Educadores que trabajen con pueblos originarios de los países del Cono Sur; y realizar un Congreso Internacional de Educación, con las organizaciones magisteriales y de trabajadores de América Latina y el Caribe.

FIN DE UN LARGO CAMINO

Para el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, el informe constituye la culminación de un largo camino: "una senda que fuimos capaces de recorrer juntos como magisterio, desde las comunas más rurales y pequeñas hasta las más populosas y urbanas, en la vasta y variada realidad de las regiones de nuestro país". Hace veinte años -destacó- que el Magisterio no asumía un desafío de esta naturaleza, en el que a partir de un documento de base amplio y problematizador, se dio inicio a la discusión desde la realidad cotidiana de las escuelas. "El proceso de reflexión se enriqueció en los congresos comunales y se elaboraron más de trescientos documentos. Estos fueron sintetizados, construyendo catorce informes que

se discutieron en los eventos regionales. Un nuevo esfuerzo de síntesis y amplitud, constituyó el Informe al Congreso Nacional. Cerca de mil profesores delegados oficiales, provenientes de todo Chile, lo debatieron para dar fruto, en definitiva, al presente documento", explicó.

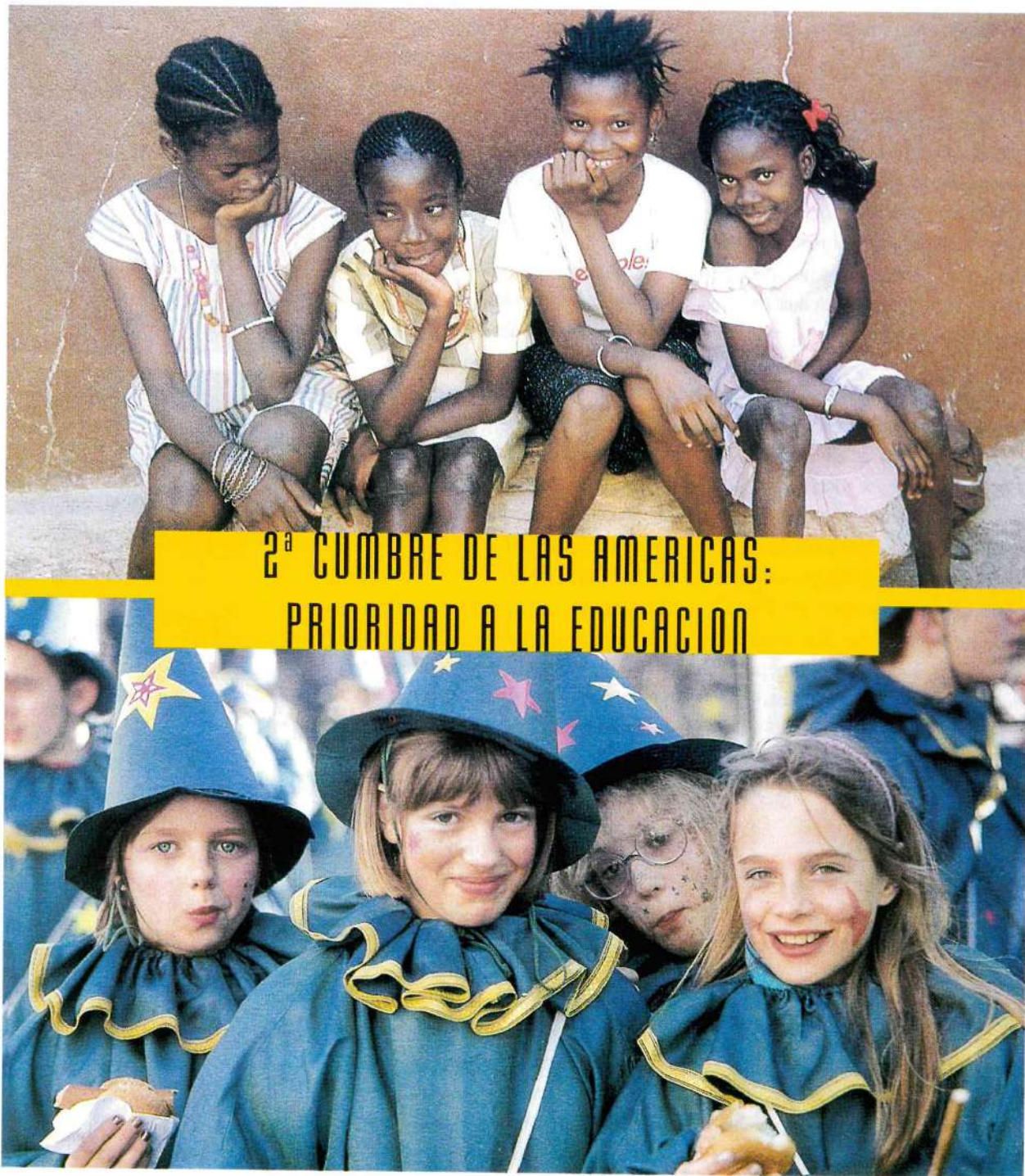
El dirigente acotó que el informe final debatido por los profesores, es el fruto del trabajo de miles de maestros que participaron en forma responsable en este proceso de reflexión social sobre la educación chilena. "Sus opiniones, propuestas y demandas, están resumidas aquí, procurando, con profundo respeto, expresar el sentir del magisterio nacional y de la sociedad chilena", señaló, agregando que "producto de la discusión vuelve al magisterio y a la sociedad para que, desde cada establecimiento, desde cada ámbito de trabajo, seamos capaces de transformarlo en realidad: una educación de calidad para todos, para un país democrático y justo".

El dirigente nacional del Magisterio, Alejandro Sepúlveda, dijo que, por tratarse del análisis de las síntesis del Congreso, fueron incorporados al documento aspectos de la problemática educacional y reivindicativa. Al respecto precisó que lo que les interesa como Colegio es principalmente "el desarrollo de las opiniones educacionales, que hoy tienen los profesores frente a la crisis de la educación del país, la Reforma Educacional y el cambio curricular, temas que fueron debatidos intensamente a lo largo del país y forman parte de las resoluciones". "Lo reivindicativo, agregó, se está conversando con el Ministro del ramo y es el resultado de las discusiones sostenidas en el encuentro del año pasado".

M.E.A.



Sede del Colegio de Profesores, Santiago.



2º CUMBRE DE LAS AMERICAS:
PRIORIDAD A LA EDUCACION

EN EL MES DE ABRIL DEL PRESENTE AÑO SE REUNIERON, EN SANTIAGO DE CHILE, 34 JEFES DE ESTADO DE NUESTRO CONTINENTE. REPRODUCIMOS A CONTINUACION LOS PRINCIPALES COMPROMISOS ADQUIRIDOS POR LOS GOBERNANTES EN RELACION A LA EDUCACION, MATERIA QUE FUE RECONOCIDA COMO CLAVE PARA EL DESARROLLO HEMISFERICO.

EDUCACION:
LA CLAVE PARA EL PROGRESO



El compromiso hemisférico en educación se expresa en vastos procesos de reforma, que abarcan a todos los niveles del sistema educativo (...). Estos procesos se sustentan en los principios de *equidad, calidad, pertinencia y eficiencia*. La *equidad* entendida como la creación de condiciones, para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género; la *calidad* que comprende el logro de altos niveles y orientaciones cognitivas, de competencias, de habilidades y de actitudes éticas; la *pertinencia* entendida como la capacidad de los sistemas educativos de responder a las necesidades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto, considerando su diversidad social, cultural, étnica y lingüística; y, por último, la *eficiencia* entendida como la provisión de recursos suficientes que se usen de modo óptimo para alcanzar mejores logros educativos.

En consecuencia, los Gobiernos (...) reiteramos el compromiso de la Cumbre de Miami de asegurar, para el año 2010, el acceso y permanencia universal del 100% de los menores a una educación primaria de calidad, y el acceso para por lo menos el 75% de los jóvenes a la educación secundaria de calidad -con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que culminen la escuela secundaria-, y asumimos la responsabilidad de ofrecer oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general. (...)

Para alcanzar estos objetivos, los Gobiernos:

-Llevarán a cabo *políticas educativas compensatorias e intersectoriales*, según sea necesario, y desarrollarán programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfa-

betismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja, con énfasis en las mujeres, las minorías y las poblaciones vulnerables. Los programas intersectoriales de educación, salud y nutrición, así como las estrategias educativas para la primera infancia, tendrán prioridad, en cuanto contribuyen más directamente a los planes de lucha contra la pobreza.

- Establecerán o reforzarán *sistemas nacionales o subnacionales y, donde sea aplicable, subregionales, de evaluación de la calidad de la educación*, que permitan medir el desempeño de los diversos agentes educativos, las innovaciones y los factores asociados a los logros de aprendizaje. Se dispondrá así de información e indicadores nacionales o subnacionales y, donde sea aplicable, subregionales, que permitan diseñar, ejecutar y evaluar programas de mejoramiento de calidad con criterio de equidad. Especial atención se brindará a estándares de lectoescritura, matemáticas y ciencias. (...)

- Desarrollarán programas integrales de *valorización y profesionalización de docentes y administradores de la educación*, que combinen una adecuada formación inicial y continua, explorando mecanismos de incentivos vinculados a su actualización y al cumplimiento de estándares que hubieran sido acordados. La educación superior deberá colaborar a través de sus funciones de investigación y de docencia, las cuales deben ser fortalecidas con este propósito.

- Reforzarán *la gestión educativa y la capacidad institucional* en los niveles nacional, regional, local y de centro educativo, avanzando, cuando sea apropiado, en los procesos de descentralización y en la promoción de mejores formas de participación comunitaria y familiar. (...)

- Fortalecerán *la formación, la educación y la capacitación para el mundo del trabajo*, de manera que un número cada vez mayor de trabajadores pueda mejorar su nivel de vida, y para que junto con los empleadores tengan la oportunidad de beneficiarse de la integración hemisférica. (...)

LOS GOBIERNOS
DESARROLLARAN
PROGRAMAS DE
ATENCIÓN ESPECÍFICA
A LOS GRUPOS CON
REZAGO EN MATERIA DE
EDUCACIÓN,
ANALFABETISMO
FUNCIONAL Y
CONDICIONES
SOCIOECONÓMICAS EN
DESVENTAJA, CON
ÉNFASIS EN LAS
MUJERES, LAS
MINORÍAS Y LAS
POBLACIONES
VULNERABLES.



LOS GOBIERNOS
DESARROLLARAN
PROGRAMAS
INTEGRALES DE
VALORIZACION Y
PROFESIONALIZACION
DE DOCENTES Y
ADMINISTRADORES DE
LA EDUCACION, QUE
COMBINEN UNA
ADECUADA FORMACION
INICIAL Y CONTINUA.

- Establecerán o perfeccionarán, de acuerdo a su legislación, *estrategias educativas pertinentes a las sociedades multiculturales*, de modo que permitan construir con las poblaciones indígenas y los grupos migrantes, modelos de educación básica intercultural bilingüe. Asimismo, será necesario ampliar en los contenidos de la educación básica, el respeto y el aprecio por la diversidad cultural de los pueblos, así como expandir el conocimiento de las diversas lenguas que se hablan en los países del Hemisferio (...).

- Desarrollarán, en la escuela y fuera de ella, con el apoyo de las familias y de otros actores y organizaciones sociales, estrategias educativas que contribuyan a *la formación de valores*, con especial atención a la incorporación de los principios democráticos, los derechos humanos, la visión de género, la paz, la convivencia tolerante, el respeto al medio ambiente y los recursos naturales.

- Promoverán en los sistemas educativos el *acceso y uso de las más eficaces tecnologías de la información y la comunicación*, con especial énfasis en el uso de las computadoras, combinadas con renovadas formas pedagógicas y la capacitación adecuada de los maestros para utilizar estas tecnologías. Se dará atención especial al imperativo ético de llegar a los sectores más vulnerables, por lo que se fortalecerán programas de educación a distancia y el establecimiento de redes de información.

las y las comunidades por medio de la tecnología como una forma de establecer enlaces en el Hemisferio, instando a la participación de las instituciones de educación superior que cuentan con ventajas en este campo.

- Impulsarán *sistemas de becas y de intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y administradores de la educación*, mediante distintas estrategias, incluyendo vínculos institucionales, la tecnología de las comunicaciones y pasantías que permitan conocer en otros países del Hemisferio innovaciones pedagógicas y de gestión. Estas últimas contribuirán al objetivo de fortalecer la capacidad institucional de los Ministerios o Secretarías de Educación, los organismos descentralizados de administración y los centros de educación superior.

FINANCIAMIENTO, ESTRATEGIAS DE COOPERACION HORIZONTAL MULTILATERAL Y SEGUIMIENTO

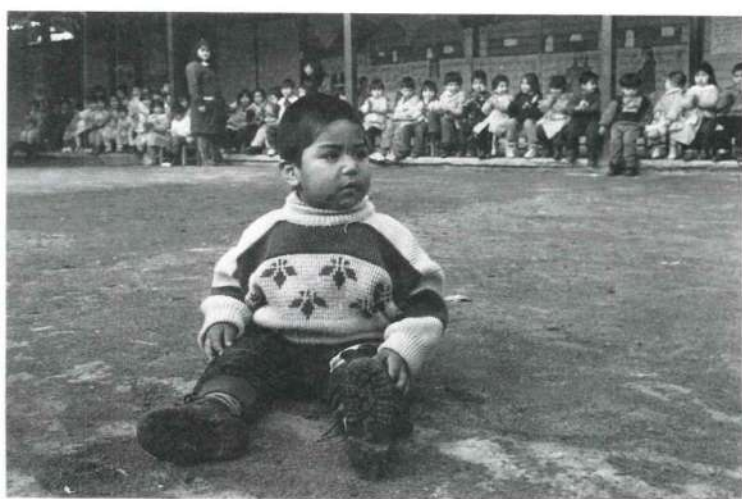
Los Jefes de Estado y de Gobierno, al reconocer la importancia central de la educación como fundamento del desarrollo, hemos acordado, de conformidad con los respectivos procesos legislativos, propiciar la asignación de los recursos necesarios al gasto de educación para alcanzar niveles cada vez mayores de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia en los procesos educativos, enfatizando el uso óptimo de los recursos y una mayor participación de otros actores sociales.

Asimismo, reafirmamos nuestro compromiso de promover la cooperación horizontal y multilateral en materia educativa. A tal efecto:

- Instruimos a la Organización de los Estados Americanos (OEA) y solicitamos al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y al Banco Mundial, así como a las demás agencias nacionales y multilaterales de cooperación técnica y financiera que actúan en el Hemisferio a que, en el ámbito de sus respectivos campos de acción, proporcionen su apoyo a programas e iniciativas que sean consistentes

- Trabajarán para aumentar la disponibilidad de *materiales didácticos* en colaboración con las instituciones oficiales y, según sean las condiciones específicas de cada país, con el sector privado.

- Procurarán *vincular las escue-*



con las metas, objetivos y acciones propuestos en este capítulo del Plan de Acción. Con este fin, se insta al BID a que colabore con los países miembros para incrementar a más del doble durante los próximos tres años, el aporte de nuevos préstamos para la educación primaria y secundaria, en comparación con los aportes de los últimos tres años. Solicitamos también que el BID establezca un fondo regional especial para la educación en el Hemisferio (...).

- Encomendamos a la Reunión de Ministros de Educación, a ser convocada

por la OEA en el marco del Plan Estratégico de Cooperación Solidaria para el Desarrollo del CIDI, a llevarse a cabo en Brasil en julio de 1998, el desarrollo de un plan de implementación de esta iniciativa de educación.

- Instruimos a la OEA y solicitamos al BID, al Banco Mundial, a la CEPAL y a otras instituciones multilaterales, que informen sobre la ejecución de este Plan a los representantes gubernamentales encargados de la revisión y seguimiento de los compromisos de la Cumbre de las Américas.

FORO EDUCATIVO EN LA CUMBRE DE LOS PUEBLOS DE AMERICA

Ya se ha hecho una tradición que junto a las grandes Cumbres que reúnen a representantes de los Gobiernos, se realicen, en forma paralela, "cumbres alternativas". Concurren a ellas diversos representantes de la sociedad civil, quienes buscan hacer oír sus puntos de vista en relación a los temas abordados en las Cumbres oficiales.

La "Cumbre de Santiago" no fue la excepción. Y es así que en esos mismos días tuvo lugar la "Cumbre de los Pueblos de América", en cuyo marco se efectuó un Foro Educativo del cual emanó un conjunto de resoluciones, donde se combina el diagnóstico y la propuesta.

En estas resoluciones se evalúa negativamente el criterio economicista que, en opinión de los asistentes a este Foro, predominaría, hoy en día, en el ámbito de la educación en nuestro continente. También se señalan insuficiencias en las formas de participación, en cuanto a la definición de las políticas educativas, constatándose la permanencia de "una cultura interna de autoritarismo". "Aún no se democratizan las relaciones entre los actores del proceso educativo", expresa el documento redactado al término del Foro.

Junto con proponer una serie de medidas, que apuntan a fortalecer la educación pública y mejorar las condiciones de trabajo docente, las resoluciones del Foro Educativo de la Cumbre de los Pueblos de América afirman que "una educación de calidad significa no sólo la capacitación para el trabajo o para el acceso a los adelantos tecnológicos sino también, fundamentalmente, promover en el individuo una escala de valores éticos, morales y cívicos, ligados a la construcción de una sociedad justa, solidaria y democrática". Asimismo se indica que "sólo la escuela pública y un magisterio comprometido y protagonista del cambio, son capaces de alcanzar estos objetivos".

SE INSTA AL BID A QUE COLABORE CON LOS PAISES MIEMBROS PARA INCREMENTAR A MAS DEL DOBLE DURANTE LOS PROXIMOS TRES AÑOS, EL APORTE DE NUEVOS PRESTAMOS PARA LA EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN COMPARACION CON LOS APORTES DE LOS ULTIMOS TRES AÑOS.



RADIO POR SATELITE PARA HEMISFERIO SUR

Con el firme propósito de llevar la información a países que carecen de ella, especialmente al continente africano, un empresario norteamericano de origen sudano-etíope, Noah Samara, emprendió el proyecto Worldspace, una radio digital mundial por satélite, que ofrecerá programación digital de gran calidad a cuatro mil millones de habitantes. Samara quiere curar al África "de una enfermedad más grave que el Sida: la falta de infraestructura para democratizar la información".

Las emisiones serán captadas por pequeños receptores portátiles equipados con miniantena de satélite y una pantalla en color para recibir datos multimedia. Cuatro empresas japonesas producirán estos equipos, en tanto que la construcción de tres satélites está en manos de franceses. El primero de ellos se pondrá en órbita encima de África, antes de fin de año y los otros (sobre Asia y Latinoamérica) en el curso de 1999.

Falta recorrer parte del camino. Samara reconoce que ha costado convencer a los difusores, aunque ya se han alquilado canales a varias radios nacionales de los tres continentes. Busca socios para poner el 5% de los canales al servicio de programas de educación a distancia y de desarrollo. Recordando las experiencias del



satélite Olympe en Europa, donde se evidenciaron problemas de oferta y demanda, desarrollaron consultas con los ministros de educación africanos y expertos de la comunicación.

Las prioridades se ubican en torno a la formación de maestros en zonas aisladas y ciudades pequeñas, por una parte, y la formación profesional y continua para las mujeres que deseen instalar un negocio, por otra.

La Fundación Worldspace, creada con una meta educativa, los distingue de otras empresas, manifiesta Samara, muy entusiasmado al combinar los negocios con la acción social: "La gente piensa, equivocadamente, que hacer el bien no es compatible con ganar dinero. Yo creo lo contrario".

PELIGROSA CONTAMINACION EN ALEJANDRIA

La bahía de Alejandría, testigo de importantes sucesos en la historia, pasa hoy por un mal momento debido a las numerosas fuentes de contaminación que han terminado con muchas especies marinas, alejando a los turistas. Sus aguas surcan amenazantes frente a los arqueólogos submarinos.

La ciudad y su puerto perdieron la magia que los hizo famosos. Sus habitantes se quejan, afirmando que hasta hace algunos años era posible nadar y observar los peces y las columnas bajo el mar.



Actualmente, nada se ve. El egiptólogo Jean Pierre Corteggiani, que ha participado en las excavaciones submarinas de los restos del faro de Alejandría, relata que cuando sopla viento del sur, los residuos van mar adentro y el agua es clara. Pero a menudo corre viento norte "y el puerto se convierte en una mancha oscura, poco agradable, en suspensión, de tres o cuatro metros de espesor".

Los efectos sobre los vestigios arqueológicos aún se desconocen, pero en la pesca han sido desastrosos. Hace algún tiempo Alejandría suministraba el 10% de los peces y gambas que se consumían en Egipto; ahora los pescadores deben ir a buscarlos a Libia.

El oceanógrafo Usama Abul Dahab Al Rayis, de la Universidad de Alejandría, revela que existen varias fuentes de colectores de origen doméstico y residuos industriales que no reciben tratamiento. Otros colectores expulsan aguas residuales agrícolas, y hay fuentes directas que vierten productos químicos al mar. Debe sumarse a este panorama la contaminación petrolera.

El experto enfatiza que la ensenada de Abukir está biológicamente muerta. El puerto oriental que contiene la mayor parte de restos antiguos, entre ellos el famoso palacio de Cleopatra, está muy contaminado, al igual que el puerto occidental.

EL CONCEPTO DE
EVALUACION, CON
FRECUENCIA, ES UTILIZADO

EVALUAR:

mucho más que medir

COMO SINONIMO DE
MEDICION. SIN EMBARGO,
AUN CUANDO AMBOS
TERMINOS ESTAN
RELACIONADOS, NO
SIGNIFICAN LO MISMO. LA
EVALUACION IMPLICA UNA
MEDICION, PERO NO SE
AGOTA EN ELLA.
CIERTAMENTE, LOS CAMBIOS
CURRICULARES NECESITAN
IR ACOMPAÑADOS DE
NUEVAS FORMAS DE
EVALUCION. OTRO DESAFIO
PARA LA REFORMA
EDUCACIONAL EN CURSO.



¿Qué y cómo evaluar?

La evaluación en la clase es un paso inevitable. Aun el docente que asegura no creer en ésta, tarde o temprano se enfrenta con la tarea de determinar qué alumnos han logrado los objetivos del programa y cuáles no; quiénes han trabajado bien y quiénes lo han hecho en forma deficiente.

Las normas y principios que rigen la evaluación del rendimiento escolar están continuamente variando, como resultado de las transformaciones del sistema educacional y de los cambios que han sufrido los conceptos de evaluación y rendimiento. Los criterios empleados para señalar el éxito o fracaso en el aprendizaje, están directamente relacionados con las modificaciones experimentadas por el proceso evaluativo.

La vasta bibliografía existente otorga diferentes acepciones al concepto de evaluación, frecuentemente utilizado como sinónimo de medición, aun cuando, aunque ambos términos están relacionados, no significan lo mismo. En estricto sentido, la evaluación implica una medición, pero no se agota en ella.

El investigador Clarence H. Nelson, autor del libro *Mediciones y evaluación en el aula*, plantea que la medición se refiere solamente a la descripción cuantitativa del comportamiento del alumno y no implica juicio alguno sobre el valor del comportamiento que se ha medido: "Una prueba o un test no puede determinar quién es aprobado o quién debe repetir curso. Es simplemente un instrumento de medición. Quien prepara la prueba o la utiliza debe decidir qué altura del puntaje representa una demarcación satisfactoria entre los aprobados y los reprobados; esta decisión constituye la evaluación".

La evaluación -advierte- implica una estimación sobre el mérito o valor de uno o más procesos, experiencias o ideas. Lo que ocurre, agrega, es que "a veces el juicio de evaluación se basa totalmente en mediciones como las que se obtienen con los puntajes de las pruebas y no se considera que éste encierra todo un conjunto de estimaciones".

Por su parte, Pedro Lafourcade, en el manual *Evaluación de los aprendizajes*, afirma que para com-

prender en su más amplio sentido el significado del término evaluación, es necesario analizar previamente las ideas vinculadas al complejo tema de la educación. "Las diversas etapas -añade- del proceso educacional: fijación de metas, ordenamiento de la estrategia metodológica, aprendizaje, evaluación y reajuste, forman parte del acto educativo, que no se completa ante la ausencia de algunos de estos factores. Sin la indicación de objetivos, el proceso sería un barco a la deriva; sin un complejo metodológico, una acción insegura y azarosa; sin aprendizaje, un esfuerzo inútil; sin evaluación, una empresa de la cual se desconocería su eficiencia, pese a que la tuviera; y sin reajuste, una tarea a medias".

Las expertas del Área de Escuela y Gestión Escolar del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Javiera Salazar y Magdalena Estévez, sostienen que la evaluación debe ser realizada desde la perspectiva de los aprendizajes significativos, lo que implica provocar en los alumnos un conflicto, de manera que surja en ellos la necesidad de responder una pregunta.

Ambas especialistas prestan asistencia técnica a establecimientos educacionales. El énfasis de la asesoría está puesto en definir, en conjunto con los docentes, el tipo de aprendizaje que se quiere lograr. El aprendizaje memorístico, por ejemplo, señalan, obliga al alumno a memorizar fórmulas, definiciones, conceptos, los que reproducirá en la evaluación, donde dirá lo que el profesor quiere escuchar o lo que está en el texto.

Las profesionales del CIDE manifiestan que los profesores, en general, entienden la evaluación como una medición que busca medir el logro de los objetivos, razón por la cual ven como una solución a sus problemas en este campo, hacer de este proceso algo más técnico, para poder medir mejor, con más objetividad. Sin embargo, precisan, al medir sólo el logro de los objetivos, el docente se traslada al final del proceso. "La evaluación -explican- debe permitir ir recuperando no sólo lo que son los aprendizajes de los alumnos, sino también el proceso mismo de aprender". De lo contrario, los objetos de evaluación serán sólo los aprendizajes conceptuales del alumno, quedando fuera lo que tiene que ver con las actividades del niño o la niña, sus habilidades motoras, sociales, sus actitudes, etc.

Innovación Pedagógica

A 28 kilómetros de Santiago y a pocas cuadras de la Plaza de Armas de Peñaflores, se encuentra el Colegio particular subvencionado, José Manuel Balmaceda, de propiedad del servicio de bienestar de los trabajadores de la industria Bata. Este centro de estudios, con una población escolar de 850 alumnos, es definido por su directora María Cecilia Reyes, "bajo un perfil ambientalista". Pero no sólo el interés por la protección del medio ambiente marca su diferencia con otros establecimientos, sino que también la incorporación a su proyecto educativo de las teorías del constructivismo y de las inteligencias múltiples en la sala de clases.

Un inquieto equipo directivo lleva adelante las innovaciones que se han extendido, desde hace un año, al campo de la evaluación de los aprendizajes, ya que, producto de la discusión de los docentes, se llegó a la conclusión de que las evaluaciones escolares tradicionales, respondían a un tipo tradicional de enseñanza.

La jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica, Rosa Miranda, precisa que una vez que hubo clara conciencia de la necesidad de renovarse, tanto en el ejercicio mismo de la clase, como en la evaluación, se iniciaron las investigaciones acerca del tema. Aclara, eso sí, que antes ya habían observado la forma como estaban evaluando los aprendizajes, para pesquisar qué faltaba en el proceso y cómo éste podía ser mejorado.

"Partimos integrando la teoría de las inteligencias múltiples, que plantea que los alumnos aprenden de distintas maneras, y que hay que respetar ese ritmo de aprendizaje, porque por distintas vías pueden llegar a conseguir el mismo objetivo", relata. "Si somos consecuentes con lo anterior -agrega- no podemos evaluar a todos de la misma forma. Entonces, se hizo necesario crear una propuesta de evaluación. Lo discutimos con los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), y estudiamos la mejor manera de evaluar el trabajo, que en ese momento estaban realizando los alumnos. No queríamos hacer una evaluación global para todos los niños, sino una que respetara los distintos ritmos de aprendizaje".

La inquietud de los profesores del Colegio José Manuel Balmaceda por mejorar el sistema de evaluación del aprendizaje, llevó al equipo técnico del estableci-

miento a elaborar un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) sobre Creatividad en el Aula, el que fue presentado para su ejecución al Área de Perfeccionamiento Presencial, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones (CPEIP) del Ministerio de Educación.

La profesora investigadora del CPEIP, Iris Espinoza, a cargo del curso, explica que siempre en las peticiones de formación incorporan la evaluación, dirigida no sólo al producto, sino también al proceso: "En todos los cursos surge la pregunta acerca de cómo evaluar, especialmente los objetivos transversales; por eso el tema no puede quedar ausente cuando se entrega perfeccionamiento".

La profesional señala que es necesario repensar la evaluación inserta dentro de la Reforma. "No se puede pretender que los profesores evalúen de la misma forma como lo hacían en los años 80", declara. "Existe una comisión del Mineduc que está trabajando en el tema. Es fundamental que de allí surja algo pronto, porque la inquietud es muy grande. A los maestros se les pide evaluar los procesos de aprendizaje, pero no saben cómo hacerlo. No se trata de sumar una nota con otra, porque eso no es un indicativo de lo que en realidad sabe el alumno", concluye.

La Jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica del Colegio José Manuel Balmaceda acota que los buenos resultados



obtenidos en la prueba Simce y en la de Aptitud Académica eliminaron cualquier reticencia que pudiera existir por parte de los profesores: "Existía cierto temor de que si innovamos tanto en evaluación y educación, no nos fuera bien en la prueba Simce. Pero se ha demostrado que se están cumpliendo los objetivos, sólo que por otras vías".

Rosa Miranda está satisfecha con los logros alcanza-

dos, luego de un año de la puesta en práctica de esta nueva metodología de evaluación. "Con este estilo de trabajo los alumnos se motivan, porque pasan a tener un rol más protagónico en su aprendizaje. Además, mejoramos la eficacia en términos del cumplimiento de los objetivos. Estamos contentos, porque se nos abrió otra puerta, hemos descubierto que podemos llegar a hacer cosas extraordinarias con nuestros estudiantes", aseveró.

Evaluar Procesos

"Una de las actividades que siempre ha dejado insatisfechos a los profesores es la evaluación, ya sea porque sienten que no evalúan todo lo que tienen que evaluar, o porque se dan cuenta de que la nota no refleja el esfuerzo de los alumnos, e incluso de los apoderados. Estamos en la búsqueda de evaluar algo más que el producto. Nos interesa evaluar el proceso. Esto lo hacemos no sólo a través de pruebas, sino mediante otras actividades", revela Nancy Alvarado, directora del Colegio Rubén Darío, de la comuna de La Reina, de la Región Metropolitana.

"Por ejemplo -explica- en la asignatura de Filosofía, si el tema es Sócrates, se puede medir lo aprendido con una prueba sobre la Apología, lo que no se descarta,

pero se prefiere pedir a los alumnos un trabajo a base de tres puntos: lo que dice Sócrates, lo que los alumnos piensan del filósofo, y el planteamiento de un tema que sea capaz de provocar un debate. Al evaluar este tipo de trabajos no se mide el producto final, sino la forma como se enfrentó el tema, cómo trabajaron los alumnos, con quiénes se juntaron, qué pensaron, con qué materiales se ayudaron, si hicieron títeres, se disfrazaron, etc. Además, la evaluación no depende sólo de una persona -el profesor- sino que son los propios alumnos quienes aprecian si su compañero está bien preparado". A su juicio, en la interacción también hay evaluación: "si el alumno presenta un trabajo que produce discusión, quiere decir que está bien hecho, significa que sus compañeros adquirieron las herramientas que el profesor les entregó para que puedan opinar, criticar, aportar. No importa que no estén de acuerdo con el trabajo expuesto, lo que interesa es que se produzca esta interacción".

Nancy Alvarado acota que la Reforma busca que el profesor evalúe más allá de los contenidos, lo que -asegura- el colegio ha introducido hace varios años, a través de la evaluación de objetivos transversales: "si se realiza un trabajo en grupo se considera la capacidad de los niños de agruparse, de participar y actuar con responsabilidad. Si se evalúa el proceso, se aprecian esos valores que no se ven explícitamente en el contenido final". También reconoce que hay muchos logros de los alumnos



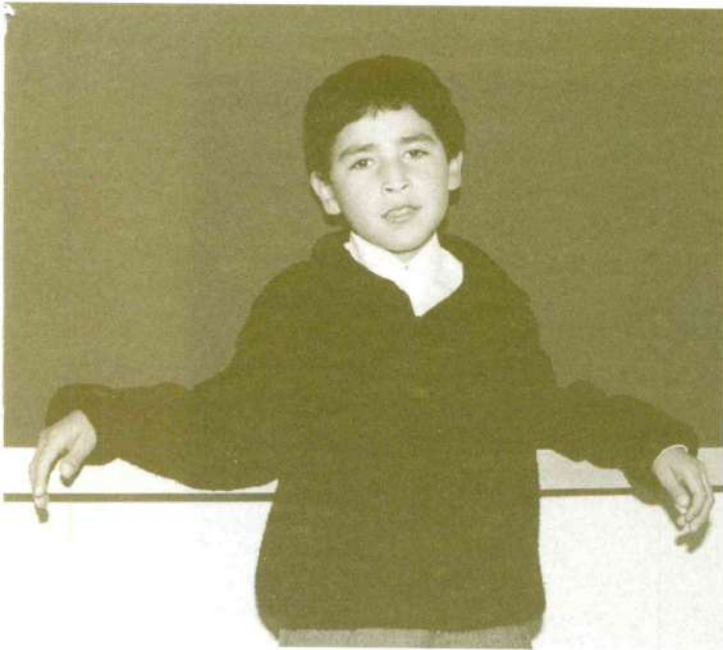
que no van a poder ser evaluados, ya que, por definición, la evaluación es siempre insuficiente: "no todo es evaluable, no todas las actitudes positivas y los esfuerzos de una persona son traducibles a nota".

Para algunos casos, el Colegio Rubén Darío incorpora la autoevaluación y la evaluación compartida, donde los alumnos opinan del trabajo de sus compañeros. De esta forma, el grupo asume la responsabilidad y el proceso es más justo. "Eso sí -recalca- para hacer una eva-

luación compartida tiene que existir confianza entre compañeros, y entre el profesor y sus alumnos".

La evaluación diferenciada también está integrada al proceso y se aplica a los niños del establecimiento que, por sus limitaciones físicas o de idiomas, no pueden ser evaluados de la misma manera que sus compañeros. Pero además, se usa en estudiantes que se esfuerzan por aprender y que, sin embargo, no logran los resultados de un niño o niña normal.

Preparando el cambio



Respecto de la evaluación, la Escuela Básica Casas Viejas, ubicada en la zona cordillerana, se rige por los lineamientos que entrega el Decreto 511, para los niveles de primero a cuarto básico. La normativa faculta a los establecimientos para que formulen sus propios planes y programas de estudio, y elaboren su reglamento de evaluación, en concordancia con éstos y con las características y necesidades de los alumnos. En cambio, para los cursos entre el quinto y octavo año, se aplica el Decreto 146.

El equipo directivo del colegio se encuentra trabajando para que en un corto tiempo todos los niños sean evaluados mediante la aplicación del Decreto 511, que aumenta la responsabilidad pedagógica de las escuelas.

De acuerdo a lo que plantea el Decreto 511, en este establecimiento a través de pruebas se realiza la evaluación diferenciada a niños con problemas de aprendizaje. Los objetivos fundamentales transversales se evalúan cualitativamente, pero de manera generalizada. Para ello se elaboró una pauta muy similar a las de desarrollo, pero que incluye aspectos que dicen relación con las condiciones especiales que presentan los niños de la escuela.

En la actualidad la escuela busca medir el logro de los objetivos propuestos, pero la mirada está puesta en incorporar, a corto plazo, la evaluación dirigida al proceso de aprendizaje. Con este fin, los profesores, una vez a la semana, se reúnen en talleres en los que trabajan nuevas metodologías de evaluación, que les permitan conocer de mejor manera cómo están aprendiendo sus alumnos.

Los profesores de la Escuela Casas Viejas están conscientes de que la Reforma podrá concretarse sólo una vez que cambie el sistema de evaluación tradicional. Plantean que están empeñados en implementar nuevas estrategias de evaluación grupal, autoevaluación y evaluación en el hogar.



Sistema de información académica de cada alumno (SINAC)

Una novedosa experiencia en el área de evaluación se realizó en la comuna de La Florida en abril de este año. Allí se aplicó una prueba social a todos los alumnos de primero a quinto básico de sus escuelas municipalizadas. Esta prueba, compuesta de preguntas diseñadas para crear un sistema de información académica de cada alumno (SINAC), tiene como objetivo conocer al estudiante de manera integral.

Es fundamental, señalan en el municipio, "saber qué condiciones presentan los niños al ingresar a la escuela". Son enfáticos, y aclaran que no se trata "de un instrumento evaluativo pedagógico o psicológico, sino que es una herramienta de información diagnóstica, que no compara a los estudiantes entre ellos, sino que

en relación a ellos mismos y a sus conductas iniciales".

Este test considera cuatro variables: el aprendizaje escolar de base (lectura, escritura, cálculo); proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje de los alumnos; aprendizajes provenientes de la familia; y aprendizaje proveniente del medio socio-local.

Para el equipo técnico que ideó este proyecto, significa un gran esfuerzo en el que se ha puesto mucho trabajo y dedicación: "constituye un medio que entrega información del niño desde su origen y eso lo hace absolutamente distinto al sistema de medición que en la actualidad se aplica en los colegios (Simce), que fundamentalmente es una prueba que evalúa al alumno".

Fotografía: Claudia Román



SIMCE: más allá de los rankings

"Osorno es primero, Puyehue... último", destaca un diario regional en una de sus crónicas. La afirmación evoca una competencia. La primera ciudad o número uno, es ganadora de algo, y la última o la "colista" aparece, a todas luces, como la perdedora. La pregunta que surge inmediatamente e invita a continuar averiguando es ¿en qué carrera compitieron? Los cuadros comparativos ubicados a un costado de la página, son los encargados de dilucidar la interrogante: se trata del ranking local confeccionado con los resultados de la prueba Simce 1997.

A los pocos días, el mismo diario publica una carta firmada por Mario Álvarez C., director del Liceo Las Américas, que alza la voz en torno a esa situación: "El Simce, de ninguna manera fue creado para entablar una competencia entre escuelas. Es una medición hecha para visualizar los avances del establecimiento, razón por la cual me parece muy poco atinado hacer comparaciones. ¿Cómo es posible que se le dé tanta importancia a un dato estadístico, dejando de lado la realidad en la cual está inserta la escuela, no se valore el enorme esfuerzo que realizan algunos profesionales, que deben lidiar diariamente contra flagelos que afectan a sus alumnos/as como: cesantía de sus padres, sueldos denigrantes, viviendas en mal estado, familias mal constituidas y con alto nivel de allegados, etc. Muchas escuelas de nuestro país y que por desgracia están bajo el porcentaje normal de rendimiento, según el Simce, se encuentran en tal situación, entre ellas las unidades educativas de la comuna de Puyehue... Me parece que es conveniente detenerse y reflexionar".

Mientras eso ocurría en la provincia sureña de Osorno, al otro extremo del territorio, en Antofagasta, también hacían lo suyo con los datos arrojados por la prueba. Allí se midieron 57 colegios y en términos generales ese alumnado logró promedios de 65% en Matemáticas, 67% en Castellano, 65% en Historia y Geografía y 62% en Ciencias Naturales, presentando avances de alrededor de 7 puntos en cada asignatura. Con menos polémica, los resultados igualmente dieron que hablar a la comunidad escolar regional y a las autoridades del sector, que se propusieron "seguir haciendo esfuerzos para acortar las brechas entre los establecimientos municipalizados y los particulares subvenciona-

dos y privados". Deben sacar adelante comunas como San Pedro de Atacama, cuyas escuelas, en promedio, no superaron el 50% en las materias examinadas.

Luego del Simce y una vez que los resultados se hacen públicos, desde todos los rincones geográficos sobrevienen las reacciones de quienes han sido auscultados, e inevitablemente algunos se quedan con la alegría de estar entre los mejores y otros se sumen en la frustración de no ser reconocidos. Al respecto, el Seremi de la Región Metropolitana, Antonio Pacheco, enfatiza: "Ciertamente esta tendencia a leer los datos Simce de manera simple y sin mayor análisis, con la tentación de hacer rankings entre establecimientos o comunas con realidades económicas, sociales, culturales y geográficas diferentes, tiende a transformar el instrumento en el objetivo final de la enseñanza y del quehacer escolar, distorsionando la función educativa de la escuela. Tendencia que se acentúa al catalogarlas de "buenas" o "malas", según los resultados, pues carga emocionalmente las interpretaciones que debieran tener un sesgo fundamentalmente técnico. Esto lo digo, en especial, por aquellos sectores críticos que, con frecuencia, caen en la liviandad de calificar escuelas o zonas, basándose en un instrumento que tiene un propósito radicalmente distinto".

Antonio Pacheco apoya sus argumentos, mostrando los avances significativos que tienen muchas escuelas entre medición y medición. Tal es el caso de la Escuela de Melipilla Carmen Bajo F 712, que en Matemáticas aumentó de 42 a 84 puntos, o la Escuela Boroa F 485 de Pedro Aguirre Cerda, que subió de 55 a 84 puntos y de 57 a 82 puntos en Matemáticas y Castellano respectivamente. Ambas escuelas son municipales y han sido beneficiadas por programas ministeriales.

Un total de 232 mil 807 alumnos/as de octavo básico, pertenecientes a 4 mil 755 colegios del país, rindieron la prueba Simce en octubre del año pasado. Los promedios nacionales en todas las asignaturas superaron, por vez primera, el 60% de logros, aumento que se inscribe en un avance sostenido desde 1991, cuando se iniciaron los programas de mejoramiento de la educación básica (MECE, P 900, PME y otros).



Sin embargo, la inquietud persiste y probablemente se deba a que la forma de presentar los resultados es cuantitativa. Falta una orientación que apunte hacia la lectura más profunda y acabada de los datos y redunde en aplicaciones prácticas. Por ello es que entidades como el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, empezó a recabar material para efectuar un estudio sobre el tema: "Es muy difícil encontrar análisis que expliquen el proceso social que genera la medición si no se ahonda en lo cualitativo", aseguran los investigadores.

Por su parte, algunos padres y apoderados se manifiestan contrarios a que los resultados de la prueba sean publicados, porque "crea competencias indebidas, al haber realidades disímiles en los establecimientos educacionales". "Los colegios que se encuentran debajo de los promedios nacionales, se sienten discriminados socialmente", acotaron.

Bodegas del Simce, 1998.





Páginas didácticas: compartiendo saber pedagógico

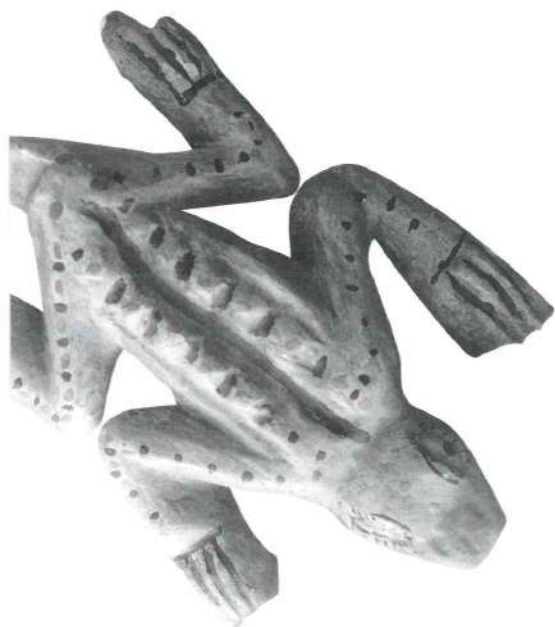
A RELATAR SU "MEJOR CLASE" CONVOCO EL MECE MEDIA A LOS DOCENTES DE TODO EL PAÍS. HECTOR GANZ CONTRERAS, PROFESOR DE CIENCIAS NATURALES, RESPONDIÓ A LA INVITACIÓN Y SU CLASE FUE SELECCIONADA PARA SER PUBLICADA EN "PAGINAS DIDACTICAS".

Innovación significa cambio que trae una novedad. "Innovación educativa" es un concepto que se comienza a usar en relación a la Reforma Educacional en curso en nuestro país. Cabe preguntarse, entonces, cuál es la novedad en el ámbito pedagógico que plantea esta Reforma. Varios son los elementos que se hacen parte del nuevo escenario educativo que se quiere construir; sin embargo, la imagen fundante o decisiva -según Juan Eduardo García Huidobro, jefe de la División de Educación General- es el cambio de eje, esto es, "el paso de la centralidad de la enseñanza, de los contenidos y de su magnitud, a la centralidad del que aprende, su relación con el saber y la adquisición de competencias para su actuar".

Este cambio de énfasis en la pedagogía, que apunta a que los alumnos y alumnas se vuelvan protagonistas de su propio aprender y que supone, también, una transformación en la identidad de los docentes, es un proceso en construcción sobre el cual ya se está haciendo camino al andar. Sin embargo, para que este proceso de cambio se haga realidad para todo el alumnado, necesita de ciertas condiciones: un espacio regular de encuentro de profesores al interior de cada unidad educativa, y una construcción colectiva de un saber profesional que responda a los contextos concretos.

Héctor Ganz Contreras, profesor de Ciencias Naturales del Liceo Polivalente de Ciencia y Tecnología, de la Comuna de La

PARA QUE LA INNOVACION
 PEDAGOGICA SE HAGA REALIDAD,
 NECESITA UN ESPACIO REGULAR DE
 ENCUENTRO DE PROFESORES AL
 INTERIOR DE CADA UNIDAD
 EDUCATIVA, Y UNA CONSTRUCCION
 COLECTIVA DE UN SABER
 PROFESIONAL, QUE RESPONDA A
 LOS CONTEXTOS CONCRETOS.



Cisterna y actual docente del Liceo Técnico Amelia Courbis de Talca, ha hecho realidad este cambio. Trabajando en un liceo de Santiago, y -como él cuenta-, preocupado por los niveles de aprendizaje de sus alumnos "inquietos y desordenados" (como los llaman habitualmente los profesores), ideó un nuevo método para trabajar una parte de los contenidos del Programa de Ecología de primer año de enseñanza media. Los resultados fueron inmediatos y palpables. Es por ello que, cuando el equipo de Gestión Pedagógica del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE-Media) convocó a los docentes a enviar la narración de "su mejor clase", para publicar las más destacadas en una Serie llamada *Páginas Didácticas*, no dudó en hacerlo.

La clase propuesta por Héctor Ganz ha sido seleccionada por el Componente de Pedagogía, por varias razones, señala María Victoria Gómez, profesional de este equipo. "Este profesor tuvo claros los aprendizajes en términos de habilidades que quería potenciar en sus alumnos; introdujo una herramienta, la matemática, proveniente de otra área del conocimiento; utilizó la pregunta como instrumento principal, para que los alumnos exploraran sus conocimientos previos y desde allí generaran nuevos conocimientos; partió de elementos simples de simulación (los mismos alumnos representando un ecosistema), para llegar a un proceso más complejo, incorporando elementos científicos reales". "Resumiendo -agrega- él hizo vivos los elementos centrales de una pedagogía activa, no saturando a los alumnos con una inmensa cantidad de información, introduciendo elementos de la didáctica que le permitieron a los alumnos el logro de nuevos conocimientos, y organizando el trabajo escolar a través de lo que es propio del método científico".

No considerándose experto, pero con bastante conocimiento en las áreas de ecología, fisiología e ingeniería genética, gracias a una formación fundamentalmente autodidacta, este profesor, que comenzó sus estudios en la Universidad de Chile y los terminó en la Universidad de Talca hace ya 14 años, considera un deber enseñarle a los alumnos a pensar. "Yo creo que con este trabajo comenzaron a aprender a argumentar, a levantar hipótesis, a fundamentarlas, a plantearse nuevas preguntas. Y eso les gustó, razón por la cual siguieron adelante y continuaron investigando. Fue algo muy valioso para mí y para ellos", comenta.

Aclara que no es que antes no enseñara a pensar en sus clases, pero lo hacía con un método más bien tradicional. Pasaba los contenidos, establecía gráficos, utilizaba medios audiovisuales, les hacía consultas, evaluaba si estaba bien lo que habían aprendido y los calificaba. "Quizás me mantuve con esa metodología, porque era la más recurrida entre nosotros, debido al exceso de trabajo administrativo que impide crear. Afortunadamente tuve libertad en el liceo; dispuse de mis horas de colaboración para estudiar, leer y pensar, y las reflexiones que surgieron en el Grupo Profesional de Trabajo que se armó en mi liceo, impulsado por el MECE-Media, me ayudaron a rescatar lo aprendido por tantos años y a crear esta nueva propuesta metodológica".

"NO ENTREGARE MATERIA"

Héctor Ganz partió su clase explicándoles a los alumnos y alumnas -lo que causó inmediata sorpresa- que harían un juego y que de ese modo aprenderían "el método científico". No dio más información ni menos una definición que estructurara un pre-concepto de lo que iban a ver. Más bien los desafió diciéndoles: "ustedes van a construir su conocimiento". Esto causó mayor sorpresa aún y, entonces, agregó: "no entregaré materia, ustedes la harán".

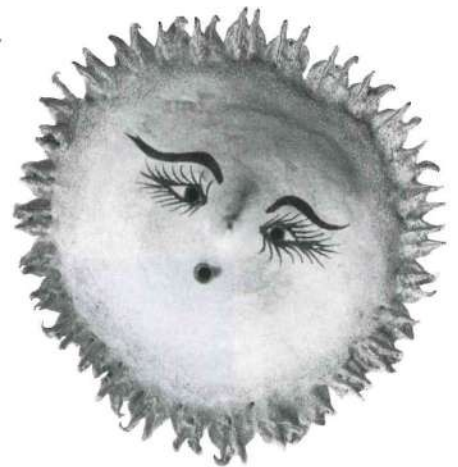
Fue así como inició las clases referidas a relaciones y modelos ecológicos en un ecosistema, con la intención de que observarían de una forma imaginativa lo que en realidad ocurría en la naturaleza. Para ello, les solicitó que se distribuyeran en grupos afines de 10 a 12 estudiantes y en el que cada uno asumiría un rol. Dos alumnos repartieron al azar cartulinas recortadas, de colores, en donde se representaban "presas" de un ecosistema natural, posibles de ser comidas. Sólo dos alumnos por grupo simularían ser "predadores" (cada uno actuando por separado), y un quinto alumno llevaría los registros y observaciones. En el juego, cada minuto transcurrido representaría un mes en el año.

Con estas variables en juego, los jóvenes aprendieron a graficar de acuerdo a los registros en tablas de datos. El primero: "presas comidas - presas vivas" versus el tiempo. Una vez hechos los gráficos, el profesor incitó a pensar con la siguiente pregunta: ¿por qué se da un tipo de curva especial en algunos o en todos los casos? Para lograr una dimensión mayor se compararon las diferentes observaciones y datos entre los grupos, animados por las siguientes preguntas: ¿qué sucederá con las poblaciones de animales el próximo año?, ¿estarán presentes estas poblaciones o desaparecerán del ecosistema en el futuro?, ¿qué indican las curvas?

En una siguiente fase se buscó construir un modelo. Para ello se asumió como supuesto, que cada "presa" sobreviviente se reproducía dando origen a dos nuevas. A continuación, los estudiantes graficaron y analizaron el éxito de cada especie para sobrevivir y las causas que estaban en juego. En vista de los buenos resultados -jóvenes involucrados y entretenidos con el devenir de las clases- el profesor Ganz les planteó un nuevo ejercicio, pero con datos reales proporcionados por científicos que estudian ecosistemas chilenos. Esta información la extrajo del Módulo de Trabajo entregado por el Programa Mece-Media, llamado "Crecimiento Poblacional", pero le hizo modificaciones a los datos, para transformarlos en una información más sencilla, más fácil de analizar, de modo que las curvas les permitieran ver causas probables de crecimiento; por ejemplo, época de reproducción, migración, y/o estrategia de sobrevivencia.

Al finalizar toda esta experiencia, preguntó: ¿cómo trabajan los científicos? Las respuestas fueron inmediatas desde los distintos grupos: ¡con la observación!, ¡con el registro de datos!, ¡explicando las causas de los fenómenos! En el marco de la valiosa conversación que continuó, animada por preguntas que ahora los mismos estudiantes le formulaban -se puede aplicar a nuestra

EL PROFESOR INICIO SU CLASE
EXPLICANDOLES A LOS ALUMNOS Y
ALUMNAS QUE HARIAN UN JUEGO Y
QUE DE ESE MODO APRENDERIAN
"EL METODO CIENTIFICO". NO DIO
MAS INFORMACION, MAS BIEN LOS
DESAFIO DICIENDOLES: "USTEDES
VAN A CONSTRUIR SU
CONOCIMIENTO".



vida o modo de vivir lo que hemos visto?, ¿cómo sabe el animal que en otro hábitat o ecosistema habrá alimentos, o la emigración es a la suerte?- Hugo Ganz se dijo: "misión cumplida". De igual modo, antes de pasar a otra unidad, los invitó a ver dos videos de la serie "Crónicas del mundo salvaje", recientemente editada y en venta en kioscos. En ellos -concluye- se veía en concreto todo lo que habían aprendido, mientras que en sus cuadernos sólo tenían registros de gráficos, observaciones, preguntas y respuestas que ellos habían construido. "Por las inquietudes planteadas y las explicaciones que ellos mismos se habían dado, me era claro que habían vivido el método científico. Esos conocimientos y procedimientos ya eran parte de su haber. No dominaban las técnicas de este método en su totalidad, pues en realidad esto requiere años de estudio, pero los logros eran significativos, más aún si pensamos que en el nivel secundario sólo podemos pretender poner las bases del método científico".

Marysol Santelices

NOTA: LOS INTERESADOS EN ESTA EXPERIENCIA PUEDEN COMUNICARSE CON HÉCTOR GANZ, LICEO TÉCNICO AMELIA COURBIS, CUATRO ORIENTE 1210, TALGA. FONOS: (71) 22.69.20.

Disciplina escolar:
**DE LA OBEDIENCIA A LA
CONSTRUCCION DE SENTIDO**

*Isabel Guzmán
Jenny Assaél*



Pintura: Rufino Tamayo

En el sistema educativo persiste la convicción de que la calidad y eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen, en gran parte, del logro de una "buena disciplina" en la sala de clases y en la escuela. Por tanto, la transgresión recurrente de las normas, por parte de los alumnos, fundamentalmente a partir de quinto año básico, es percibida como un gran obstáculo para la tarea pedagógica, llevando a los docentes a relacionarse con su práctica con altos niveles de angustia y frustración.

Sin duda, en las últimas décadas existe un aumento de los problemas de disciplina en los establecimientos educativos, que obstaculizan seriamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación puede tener diversas explicaciones. Una de ellas dice relación con el tipo de disciplina que se intenta aplicar en las escuelas.

En este artículo nos interesa profundizar acerca de las concepciones de disciplina presentes en la cultura escolar, pues superar esta problemática pasa, necesariamente, por modificar las maneras como se está entendiendo la disciplina.

Las prácticas de disciplinamiento, presentes en las instituciones educativas, se sustentan en concepciones pedagógicas y de socialización, que se han ido incorporando en la construcción histórica del sistema escolar. De hecho, la disciplina basada en la obediencia y la imposición de autoridad, está muy arraigada en la escuela y en la sociedad. Por tanto, es fundamental develar dichas concepciones y reflexionar, críticamente sobre ellas, para construir nuevas concepciones que sustenten nuevas prácticas.

Transformar las maneras de entender la disciplina escolar, implica que los distintos actores - docentes directivos y de aula, inspectores y personal

administrativo, estudiantes y padres y madres- tengan una reflexión crítica permanente sobre la temática. Este artículo tiene por finalidad aportar algunos elementos de análisis que permitan enriquecer dichos procesos de reflexión.¹

LA DISCIPLINA ESCOLAR BASADA EN LA OBEDIENCIA A LA AUTORIDAD

Se puede señalar que en las escuelas, por lo general, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, las formas como se implementa la disciplina escolar se caracterizan por ser impositivas y autoritarias, privilegiándose la obediencia y la sumisión. Estas prácticas se sustentan en ciertas concepciones pedagógicas tribu-

tarias de las pedagogías tradicionales -tanto de la educación religiosa como laica- y del conductismo.

Desde estas concepciones, el rol central del sistema escolar es el de formar a los "ciudadanos" del futuro, socializando a niños, niñas y jóvenes para que puedan insertarse en la sociedad, inculcando aquellos

valores y normas considerados, por la escuela, como los únicos verdaderos y válidos. En este sentido, la institución escolar debe re-formar a los alumnos, es decir, quitarles los "antivalores" aprendidos fuera de la escuela -en la familia, en el grupo de amigos, en el barrio, y a través de los medios de comunicación de masas-, constituyéndose así en un espacio de homogeneización de los sujetos.

En este marco, la disciplina escolar se entiende de manera similar a como la conceptualiza Durkheim, no como un "simple artificio para que reine en la escuela una paz interior que permita realizar tranquilamente la clase" sino como "la moral de la clase", ya que "respetando la regla escolar, el niño aprenderá a respetar las reglas, adquirirá el hábito de contenerse y molestarse por las cosas porque debe molestarse y contenerse. Es una primera iniciación en la austeridad del deber. Comienza la vida seria".²

En las escuelas, por lo general, las formas como se implementa la disciplina escolar se caracterizan por ser impositivas y autoritarias, privilegiándose la obediencia y la sumisión.

La disciplina escolar, entonces, es aquel conjunto de normas que prescriben las conductas que deben tener los y las estudiantes y que han de ser establecidas y controladas por la autoridad. En esta concepción, norma, autoridad y control son indisolubles.

La norma central que los y las estudiantes deben internalizar es la obediencia a la autoridad, pues se considera que sólo en la medida en que el alumno o alumna la respeta, podrá aprender a controlarse, y así, cuando llegue a adulto, adaptarse a las normas sociales. Como lo más importante es que el alumno o alumna aprenda a controlarse, obedeciendo a la autoridad, muchas veces se estima que las normas escolares no necesariamente deben tener sentido. Como señala Durkheim, "en efecto, la mayoría de las obligaciones a que está sometido el escolar no tiene su fin en sí, ni en el futuro inmediato, pues son simples ejercicios para preparar al niño para su futura vida de adulto".³

Desde esta manera de entender la institución escolar y la disciplina, el docente es una autoridad que representa a la sociedad, autoridad que le ha sido delegada desde el momento en que se le reconoce como profesor o profesora en el sistema educativo. Se supone que el maestro es "representante del Deber Ser y del Poder, porque posee saber y edad cronológica acumulada".⁴ Para ello, como señala Durkheim, "lo que interesa, antes que nada, es que el maestro sienta realmente la presencia en él de la autoridad que debe transmitir, cuyo sentimiento debe provenirle de su propio fuero interno, del sentirse intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país...".⁵

En este marco, para ejercer la autoridad, los y las docentes deben responsabilizarse de prevenir y corregir todas aquellas conductas de los alumnos y alumnas que no se adecuan a las normas. El profesor es quien debe

decidir las normas específicas -es el legislador-, controlarlas -es el policía-, y evaluar la conducta de los alumnos. Cuando las normas son transgredidas, tiene que investigar, juzgar y sancionar -es el juez-. En este quehacer, la autoridad del profesor es arbitraria, en la medida en que legisla, juzga y controla a su arbitrio, determinando qué normas deben cumplirse y cuáles no, en qué momento y cómo, cuándo y cómo se sanciona la transgresión, y cuándo se flexibiliza la sanción.

Existe, también, la idea de que el profesor y profesora, para ser una autoridad eficiente, debe poseer ciertas cualidades personales. Una autoridad que, si bien ha de comunicarse con los y las estudiantes, debe tener algo de distante, de misterioso, de cierta fuerza, que le permita que los y las estudiantes le obedezcan con mayor facilidad. Debe ser un modelo consecuente y actuar de forma regular y controlada. No puede permitirse la expresión de sus sentimientos, especialmente los de ira; de lo contrario, los y las estudiantes se confundirían y le perderían el respeto, perdiendo él, a su vez, su autoridad.

Este concepto del rol de profesor como propietario de las normas y de su control, y responsable de su cumplimiento, es central en la identidad de los y las docentes, teniendo, incluso, mayor significación que la enseñanza de contenidos académicos. Es así como la capacidad de "control de curso" pasa a ser, muchas veces, más importante que la capacidad de enseñar. La transgresión a las normas se convierte en un desafío a la autoridad. De este modo, las relaciones, sobre todo, con los y las adolescentes, se conciben, necesariamente, como relaciones de guerra, en las que el profesor o profesora debe estar siempre alerta, para aplicar sus estrategias de imposición de poder.

En esta manera de entender la disciplina escolar, subyace la idea del estudiante como un sujeto al cual hay

*La norma central que los/as
estudiantes deben internalizar es la
obediencia a la autoridad, ya que
se considera que sólo en la medida
en que el/la alumno/a la respeta,
podrá aprender a controlarse, y así,
cuando llegue a adulto, adaptarse a
las normas sociales.*

que "moldear", para convertirlo en ciudadano. El niño o niña es casi como un "animalito", que tiene que aprender a controlar sus deseos y necesidades, para poder comportarse en la sociedad. Este "niño", concebido como sujeto vacío y pasivo, como "objeto" de socialización, se iría moldeando a partir de los estímulos que va recibiendo del mundo externo, a través de los distintos agentes educativos.

Desde esta concepción de formación como moldeamiento externo, uno de los elementos centrales para el aprendizaje es que el o la estudiante se constituya en una persona obediente a los mandatos externos, ya que en la medida en que acepte ser mandada, estará en condiciones de poder aprender, es decir, de ser moldeada por otro. Para ello adquiere gran relevancia la formación de hábitos, es decir, la adaptación a las normas. Estas normas son propiedad de la autoridad, de manera que adquirir hábitos es, centralmente, adquirir el hábito de obediencia a la autoridad.

En este proceso de aprender a obedecer se aprecian diferencias entre los y las estudiantes, de acuerdo a sus edades. Se entiende que niños y niñas de primer ciclo de enseñanza básica son más proclives a aceptar ser mandados, en comparación con los y las adolescentes, quienes, por naturaleza, tienden a resistirse a los mandatos de los adultos. Por tanto, un elemento clave de la educación es la enseñanza de hábitos en el primer ciclo básico. De lo contrario, no se crearían las condiciones para que el o la estudiante siga incorporando las instrucciones que le dan los y las docentes y, por tanto, difícilmente podrá continuar adecuadamente su proceso educativo escolar.

En este proceso de formación de hábitos, de moldeamiento de comportamientos, se entiende que los y las estudiantes, para aprender, deben sentir una presión externa ejercida por la autoridad. Aprenderán en la medida en que el profesor o profesora actúe, tanto para corre-

gir la conducta del transgresor como para señalar lo correcto o incorrecto y, así, prevenir posibles transgresiones. Para ello, es necesario utilizar dos herramientas centrales: el discurso normativo y el castigo.

Se considera que, a través de la repetición de discursos normativos, los y las estudiantes fijarán en su mente lo correcto y lo incorrecto, y sabrán cuáles son las normas que hay que obedecer y por qué, a juicio de la autoridad, hay que respetarlas. Además, es fundamental la aplicación del castigo, ya que no sólo basta que el o la estudiante sepa lo correcto e incorrecto, sino que actúe de acuerdo a ello. Para esto, es importante corregir las conductas de transgresión, imponiéndole un sufrimiento o

dolor que lleve al niño o niña a no repetir esa conducta. El castigo, entonces, permite que el o la estudiante cambie su conducta, pero, además, y al mismo tiempo, representa un signo concreto y visible, tanto de que la conducta es incorrecta como de la fuerza del poder de la autoridad. Por esto, el castigo se considera la herramienta más eficaz, en la medida en que sirve tanto para prevenir y corregir las

conductas como para imponer la autoridad, elementos claves para la formación de los y las estudiantes.

UNA NUEVA MIRADA A LA DISCIPLINA ESCOLAR

Desde una mirada crítica a estas maneras de entender y asumir la disciplina escolar, se puede señalar que ésta no está logrando sus objetivos. Por una parte, cada día, con mayor frecuencia, niños, niñas y adolescentes no se adaptan a las normas escolares e, incluso, se resisten, explícitamente, a ellas. Por otra, los y las estudiantes se van construyendo como personas moralmente dependientes y con un débil sentimiento de inserción en la sociedad.

Una concepción de disciplina escolar basada en la homogeneización, el sin sentido de la normatividad y el

Un elemento clave para modificar la concepción de disciplina escolar dice relación con replantearse algunas conceptualizaciones centrales: la función de la escuela, el concepto de alumno y los procesos de aprendizaje de las normas y valores sociales.

moldeamiento externo, a través de la imposición de la autoridad, puede comprenderse en el contexto de otro momento histórico. Pero, en la actualidad, con el aumento de la cobertura y la consiguiente heterogeneidad cultural que este aumento produce al interior de la escuela, con la valoración de una cultura basada en el respeto a la dignidad humana, con la humanización de las relaciones intergeneracionales y con los nuevos conocimientos sobre los procesos de socialización y aprendizaje, esta idea de disciplina presenta serias dificultades.

En la perspectiva de que, por una parte, las escuelas y liceos se transformen en espacios que favorezcan que los y las estudiantes se constituyan en sujetos sociales moralmente autónomos, capaces de insertarse activamente en los diversos grupos sociales y de que, por otra, se viva un ambiente escolar que permita que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen adecuadamente, se hace necesario reconceptualizar la disciplina escolar y entender de una manera distinta la enseñanza y el aprendizaje de la misma.

Un elemento clave para modificar la concepción de disciplina escolar dice relación con replantearse algunas conceptualizaciones centrales que la sustentan: la función de la escuela, el concepto de alumno y los procesos de aprendizaje de las normas y valores sociales.

Es importante ver al alumno o alumna como una persona particular, con sus necesidades, intereses y deseos, capaz de ir construyendo sus propios aprendizajes, en un proceso de interacción con su mundo social, y no como un objeto moldeable y, por tanto, homogeneizable. Si entendemos así al estudiante, habría que concebir la escuela como un espacio de socialización, en el que se rescata la heterogeneidad, y en el que el niño, la niña o el/la joven se van apropiando, en un proceso de

resignificación, de los valores y normas transmitidos por la escuela, entendidos éstos como construidos socialmente y no como verdades absolutas.

En este marco se concibe que el aprendizaje de las normas y valores sociales se va dando en la experiencia social, en un proceso de construcción, en el que los y las estudiantes se van relacionando con el sentido de las normas y valores. Así, los y las estudiantes se van construyendo como sujetos sociales y autónomos, en un proceso de desarrollo que va de la heteronomía a la autonomía, y del egocentrismo a la percepción y reconocimiento de los otros.⁶

Desde estas conceptualizaciones, los procesos de cambio de la disciplina escolar tendrían que considerar algunos criterios centrales, como:

Es necesario avanzar hacia una normatividad escolar que tenga sentido en sí, y para los/as estudiantes, ya que, difícilmente, un/a alumno/a que desconoce una norma o que no le atribuye ningún sentido, puede cumplirla si no es por el miedo a la autoridad.

• *Una experiencia escolar significativa para los y las estudiantes.* Es impensable una normatividad escolar que favorezca los procesos de construcción por parte de los y las estudiantes, si éstos no le encuentran sentido a la escuela. Por ello es importante favorecer que los y las estudiantes vayan encontrándole sentido a la experiencia escolar, es decir, que puedan vivir procesos de

aprendizajes gratificantes, en los que sea rescatada su experiencia y su cultura, y donde se sientan aprendiendo para comprender el mundo e intervenir en él.

• *Una comunidad escolar como espacio de encuentro con otros y de construcción conjunta.* Cualquier aprendizaje en el ámbito social y moral necesita que niños, niñas y jóvenes se sientan parte de un grupo significativo para ellos y ellas. Es importante favorecer que el niño o niña viva experiencias que le permitan desarrollar la capacidad de empatía, para que pueda identificarse con los otros, vivencias centrales para un proceso de desarrollo social y moral autónomo. Es necesario, también, modificar las formas de trabajo en la

sala de clases, para favorecer la solidaridad y la cooperación, más que el individualismo y la competencia.

• *Una normatividad escolar clara y con sentido.* Es preciso avanzar hacia una normatividad escolar que tenga sentido en sí, y para los y las estudiantes, ya que, difícilmente, un alumno o una alumna que desconoce una norma o que no le atribuye ningún sentido, puede cumplirla si no es por el miedo a la autoridad. Adquiere importancia, entonces, remirar cada una de las normas presentes en la escuela, tanto las explícitas como las implícitas, y preguntarse por su sentido. Muchas de las normas que se exigen a los y las estudiantes -que vienen desde la tradición o desde las molestias de los docentes- no tienen sentido ni en función de una convivencia social armónica, ni en función de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• *Una normatividad escolar construida con la participación de los y las estudiantes.* Favorecer la participación de los y las estudiantes en la construcción, control y sanción de las normas, apoya la apropiación de éstas y su sentido. En la medida en que las normas sean propiedad de una autoridad, ya que ella las genera, las controla y las sanciona, difícilmente, el alumno podrá sentir la necesidad de apropiárselas. Un proceso de participación, al que los y las estudiantes están en condiciones de empezar a incorporarse a los seis o siete años, no debe ser entendido en términos formales; es decir, no debe limitarse a pedirles la opinión a los y las estudiantes, para que se convenzan exactamente de lo que las distintas autoridades educativas piensan. Debe comprenderse, más bien, como una construcción conjunta, en la que docentes y estudiantes van interactuando, construyendo las normas necesarias y atribuyéndoles sentido, donde el profesor o la profesora no tiene la verdad sino que, desde su rol y experiencia, va aportando a dicha construcción.

• *La autoridad del docente entendida como quien tiene el saber que le permite favorecer que los y las estu-*

diantes sean autores de sus propias vidas. El rol de profesor se entiende como el que va creando las condiciones para que niñas, niños y jóvenes puedan vivir experiencias que les permitan ir construyéndose como sujetos sociales con un desarrollo moral autónomo; y no como una autoridad que impone su verdad para moldear a los y las estudiantes "a su imagen y semejanza".

NOTAS:

1 LA MIRADA A LA DISCIPLINA ESCOLAR, PRESENTE EN ESTE ARTÍCULO, HA SURGIDO, POR UNA PARTE, DE UN PROCESO PERMANENTE DE REFLEXIÓN EN TALLERES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y, POR OTRA, DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: "LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA EN LA ESCUELA. LA VISIÓN DE LOS DOCENTES", REALIZADA CON EL APOYO DE FONDECYT, POR UN EQUIPO DE INVESTIGADORES DEL PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN (PIIE), CONFORMADO POR ANA M. GERDA, ISABEL GUZMÁN Y GABRIEL ARÁNGUIZ.

2 DURKHEIM, E. LA EDUCACIÓN MORAL. MÉXICO: COLOFÓN, 1975, P.65-66.

3 DURKHEIM, E., OP.CIT. P.191.

4 ZÚÑIGA, R.M. "DESEOS, IMAGINARIO Y FORMACIÓN DEL MAESTRO", CERO EN CONDUCTA 20, MÉXICO, (1990):10.

5 DURKHEIM, E., OP.CIT. P. 171-172.

6 ESTOS PROCESOS DE DESARROLLO BASADOS EN ESTUDIOS DE PIAGET, KOLBERG Y SELMAN, SE ENCUENTRAN DESARROLLADOS, ENTRE OTROS, EN: PIAGET, J., LA NUEVA EDUCACIÓN MORAL (B.AIRES: LOSADA, 1967); CASTRO, E., EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA Y EL CARÁCTER MORAL EN EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR (STGO.: CPU, 1991).

• ISABEL GUZMÁN ES INVESTIGADORA DEL PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN (PIIE) Y DOCENTE DE PEDAGOGÍA BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO. JENNY ASSAÉL ES INVESTIGADORA DEL PIIE Y ASESORA DEL COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE.

"Es positivo asignar tareas para la casa"

María Solar

Profesora del Liceo Experimental Artístico B 65, Santiago.

Estoy de acuerdo con que los niños lleven tareas para la casa. No deben ser muy extensas, pero sirven para saber cómo trabajan individualmente. Todo lo que no alcanzan a terminar en el aula deben hacerlo en sus hogares, dentro de ciertos márgenes para no cansarlos.

Es positivo asignar tareas para la casa, para que el menor no se desconecte de la escuela. Estamos hablando de trabajos en los que pueda ampliar conceptos tratados en clase, informarse más acerca de un tema, para ver cómo avanza y conocer cuáles son sus dificultades.

Lo ideal es que dentro de la jornada escolar el profesor dedique parte de su tiempo a la realización de tareas en el colegio, de manera tal que el menor lleve lo menos posible al hogar, o que pueda hacerlas el fin de semana en compañía de sus padres. La realidad es que al profesor, diariamente, se le plantean muchas exigencias, tanto de parte de los directivos del colegio, como de los padres. Además de los 45 alumnos que tiene dentro de su sala, el docente enfrenta innumerables responsabilidades, que van desde lo pedagógico a lo administrativo.

Cuando doy tareas para hacer en la casa, espero que el niño pueda aplicar los conocimientos adquiridos. No estamos hablando de obligaciones que le van a quitar mucho tiempo, sino de actividades que le sirven para que ejercite su responsabilidad y esté pendiente de sus estudios e interesado por lo que viene al día siguiente. Creo que es la única manera de

alcanzar buenos resultados.

Respecto a la jornada completa, creo que también en este caso el niño debe llevar tareas para su casa. Si se está pensando que la extensión horaria va a resolver todos los problemas existentes en los colegios, estamos frente a un error. Para que las cosas sean diferentes va a ser necesario un cambio de mentalidad, tanto del docente como del alumno, como parte de un largo proceso que no se desarrolla de un día para otro.

Si un alumno regresa al día siguiente sin tareas, debe hacerlas en la clase. Con los estudiantes de primero medio apliqué un método que me ha dado buenos resultados: los evaluó a base de un puntaje; si no cumplen, tienen un punto menos, pero no dejó constancia en el libro de clases. Saben que tienen que cumplir; si no lo hacen están afectando su promedio final, porque las faltas son acumulativas. Eso mide la responsabilidad del alumno frente a la asignatura.

Como una forma de saber si fue el niño quien realmente hizo su tarea, planteo preguntas generales sobre el tema, cambio la situación o aplico la materia en otro contexto. Así se puede descubrir si en esta obligación intervinieron los padres u otras personas.

Por respeto a los alumnos creo que es fundamental revisar las tareas, de lo contrario todo el esfuerzo realizado por el niño queda sin reconocimiento y termina sintiéndose frustrado. Si se dan tareas, por pequeñas que sean, es obligación revisarlas. Se trata de un trabajo del niño que es necesario valorar.

"Las tareas para la casa son mayores tensiones para la familia"

Raquel Muñoz

Apoderada de la Escuela Cadete Arturo Prat, Santiago.



Soy apoderada de dos niñas y tengo que asumir sola todas las responsabilidades de mi hogar. Estar separada no es fácil, especialmente cuando no se cuenta con los recursos suficientes para resolver todas las necesidades que demanda una familia.

La escuela, a veces, se traduce en mayores exigencias que se imponen a los padres y que complican la vida. Las tareas para la casa no son sólo obligaciones para las hijas, ya que tengo que asignar varias horas de mi escaso tiempo para que ellas puedan cumplir.

Cuando llegan con trabajos no puedo dedicarles la atención que merecen. Durante la semana salimos de la casa muy temprano y regresamos cansadas. Como todo debe quedar hecho antes de acostarse, las tareas para la casa son mayores tensiones para la familia, porque las niñas no están en condiciones de hacerlas bien.

Lo ideal es que podamos sentarnos tranquilamente con las niñas, conversar sobre el colegio, revisar los cuadernos para saber qué ocurrió en el día. Pero, primero, tenemos que ordenar lo que quedó desordenado en la mañana, preparar rápidamente la comida para la noche y para el día siguiente, etc. En todo ese ir y venir nos dan las once de la noche y ya estamos agotadas. Lo único que deseamos es dormir; no nos quedan energías para mirar los libros.

Como no están en disposición mental ni física para hacer las tareas,

eso se traduce en que las hacen mal o no las hacen. Dado que al otro día deben estar a las ocho de la mañana en la escuela, no queda tiempo. Frente a un problema que no tiene solución me siento estresada. Es demasiada presión tratar de ser buena madre y ayudar a que las niñas obtengan buenos rendimientos en sus estudios.

Cuando les asignan trabajos de investigación o carpetas, los profesores asumen que en la casa los niños tienen todo lo necesario, pero no consideran que muchas madres trabajamos, que no queda tiempo para recolectar materiales, o que no hay recursos para adquirirlos. La escuela pide y espera que se cumpla; cómo se hace para cumplir, no importa. De lo contrario te califican de irresponsable. Pienso que la escuela no sabe qué pasa con la familia de hoy, desconoce la realidad que hay detrás de cada estudiante.

Cuando a mi hija menor le piden que en la casa copie dos hojas de un libro, creo que sólo se busca llenar un espacio. No creo que imponer ese tipo de obligaciones pueda servir de algo. Muchas veces los propios niños no entienden por qué la profesora les solicita determinadas tareas.

No tiene sentido que los niños, si están el día entero en la escuela, lleven tareas a su casa. Se supone que todo deben hacerlo en el colegio, con ayuda directa del profesor, para que puedan comprender la materia y aclarar las dudas que surjan.

M.E.A.



ANTES: "CASTELLANO"

AHORA: LENGUA

CASTELLANA Y

COMUNICACION

LA TRADICIONAL ASIGNATURA DE "CASTELLANO", PARTIENDO POR SU NOMBRE, ES UNA DE LAS QUE MAS VISIBLEMENTE SE HA TRANSFORMADO EN EL NUEVO CURRÍCULO DE ENSEÑANZA MEDIA. LUIS VAISMAN, COORDINADOR DEL AREA DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACION, SE REFIERE AL SENTIDO DE ESTE CAMBIO.



El coordinador del Area de Lengua Castellana y Comunicación, Luis Vaisman, declara no tener dudas respecto a que las profesoras y profesores cuentan con una formación profesional adecuada para asumir el cambio curricular, ya que tienen a su haber el conocimiento disciplinario y, por ende, sólo deben reorientar su metodología. "El cambio es fundamentalmente metodológico. En ese nivel implica un giro copernicano, pues hay un desplazamiento en 180 grados en lo que se refiere a la forma como se enseñará. El centro está puesto, ahora, en la práctica del idioma, en su competencia, en su uso práctico", afirma. "Y cuando digo uso práctico -agrega- incluyo también la actividad de leer y escribir literatura".

ENRIQUECER LA PRACTICA DE LA LENGUA

La concepción hasta hoy imperante, es que los jóvenes asisten al liceo para aprender el "correcto castellano". No se dice *no podís*, se dice, no puedes. Y esto se nos ha enseñado a todos como país, a través de interminables sesiones llenas de ejemplos gramaticales fuera de todo contexto. "Sin embargo, eso no es cierto", señala este arquitecto y licenciado en Literatura, que por 35 años ha ejercido la docencia en el ámbito de la Literatura y el Lenguaje, y desde hace 24 meses, con un equipo interdisci-

plinario, ha trabajado en la elaboración de la propuesta de contenidos para este sector de la enseñanza. "Se dice *no querís* en ciertos círculos, familiares o de amigos, y se va a seguir diciendo, no hay nada de malo en eso. Lo que sí es malo es que el alumno vaya, por ejemplo, donde el Presidente de la República y le diga *¿querís un cigarrillo?* Es decir, que no tenga conciencia de que hay distintas normas para el uso del lenguaje, según la situación en que se esté".

"La propuesta de este nuevo paradigma curricular, si se me permite decirlo en términos simples, -acota Luis Vaisman- es que nos quitemos la faja como docentes y abandonemos el hábito de empezar por las definiciones; que dejemos de lado el clásico "saquen un lápiz, anoten: un sustantivo es...". "Es crucial -agrega este académico-, asumir que los alumnos llegan con un conocimiento instrumental del castellano, adecuado a sus necesidades y, por tanto, lo que hay que hacer, más que "corregir", es ampliar y enriquecer la práctica de esta lengua. Eso es más importante que llevarlos a un conocimiento abstracto de la misma. Lo que no quiere decir que el alumno no alcance un nivel de abstracción respecto de su lengua; pero lo tiene que ir construyendo él, desde su práctica del idioma, guiado por el profesor".

EL OBJETIVO FUNDAMENTAL ES QUE LEAN

Para lograr este nuevo protagonismo en el ejercicio de aprender, es imperioso que la educación esté centrada, antes que nada, en motivar a los jóvenes a interesarse por un mundo más amplio. Por ello, en el ámbito literario, en lugar de partir por la lectura de los grandes clásicos, se propone un espectro de más de 100 autores, de las más variadas vertientes, y se establece que los estudiantes lean como mínimo 6 libros al año, de acuerdo a sus deseos. El objetivo fundamental es que lean. "A nuestro país hay que recuperarle la capacidad de lectura", manifiesta Luis Vaisman. "Por ello -enfatisa- el nuevo marco curricular para este sector busca, primero, que aprendan a leer, que entiendan lo que leen, y eso se logra empezando por lo más cercano a los intereses de los jóvenes. Desde este piso mínimo deberá guiárseles hasta la literatura de la mejor calidad posible".

Bajo esta nueva concepción curricular, una clase concreta -ejemplifica Luis Vaisman- podría partir preguntando a los alumnos qué hicieron el día de ayer. Y si vieron un partido de fútbol, invitarlos a analizar un programa de televisión sobre el tema y, en ese marco, pasar a plantear cómo se narran los hechos. Desde allí, se puede comentar una novela o una película vinculada al tema y, en ese proceso, en el que los alumnos se van expresando e identificando, y van nombrando lo aprendido, se puede ir cautelando la corrección idiomática. "Esto no quiere decir que no les vaya a enseñar el Quijote, pero debo evaluar cuándo y cómo", puntualiza. "Quizás -añade- lo dejo para 4º año y les leo sólo la muerte del Quijote y lloramos a mares todos. O, tal vez, quiero interesarlos en este libro desde primer año y, entonces, leeremos el manto de Sancho, o la pelea contra los molinos de viento".

LOS ALUMNOS TIENEN UN CONOCIMIENTO INSTRUMENTAL DEL CASTELLANO, ADECUADO A SUS NECESIDADES. POR TANTO, MÁS QUE "CORREGIR", HAY QUE AMPLIAR Y ENRIQUECER LA PRACTICA DE ESTA LENGUA.



HOY DIA NO ES TAN CLARA LA
DIVISION ENTRE LENGUAJE NO
VERBAL Y VERBAL, Y NO TIENE
NINGUN SENTIDO TRABAJAR COMO
SI ESTUVIERAMOS EN UN MOMENTO
PREVIO A LA INVENCION DE LA
TELEVISION Y EL CINE.

"La gramática, a partir del noveno año de estudio -afirma Vaisman- es correctiva, y por lo mismo se debe aplicar en conversaciones reales, para corregir y consolidar lo aprendido en los 8 años anteriores. Si uno pregunta: ¿cómo les fue en la fiesta?, y la respuesta es *bacán*, se puede aprovechar de hacer visible que ese término representa una oración completa, *el sábado lo pasamos bacán*, sólo que omitieron "el sábado" y "lo pasamos", porque, en ese contexto, el conocimiento de los interlocutores lo hace superfluo. O si se está leyendo un texto que dice *lo recogió y lo besó amorosamente*, inmediatamente cabe preguntar, ¿besó a quién? y, ahí, es posible agregar: hay que empezar siempre diciendo quién hace las acciones, después cuál es la acción, y de qué manera la hizo. Y esa es la estructura de la narración simple. En vez de partir diciendo: señores, la narración simple es: sujeto, verbo, predicado".

APRENDER A DIALOGAR

El subsector de Lengua Castellana y Comunicación se organiza en torno a tres áreas de desarrollo: Comunicación oral y escrita; Lectura literaria; y Medios masivos de comunicación. Las tres tienen como propósito lograr que los alumnos sean competentes para decir lo que quieren, para entrar en interacción comunicativa con otros.

Se requiere, agrega Luis Vaisman, que los jóvenes aprendan a escuchar: "Cuando escucho realmente, acepto que voy a ser otro cuando termino de escuchar. En Chile, en las conversaciones familiares, en la radio, en los foros, la gente hace un silencio de buena educación, mientras habla el otro, para luego seguir hablando, tal cual lo venía haciendo antes de escuchar a su interlocutor. Lo que dijo el otro no importa. Es por ello que el Programa de primer año medio está dedicado a que los alumnos aprendan a dialogar. Y dialogar significa que de una conversación no se sale igual que como se empezó".

En cuanto a la nueva área de "Comunicación", el coordinador del sector afirma que este nuevo ámbito no se refiere sólo a los medios, sino que apunta a volver a enfocar el lenguaje como instrumento de comunicación. "Hoy día no es tan clara la división entre lenguaje no verbal y verbal, y no tiene ningún sentido trabajar como si estuviéramos en un momento previo a la invención de la televisión y el cine. Por ello, lo que se ha tratado de hacer es integrar un fenómeno comunicacional, de enorme importancia social, en un sector que se dedicaba a lo mismo, en un período en que el mundo era más estrecho".

El valor de esta integración radica en la necesidad de formar a los adolescentes respecto a los medios. El largo tiempo que están expuestos sobre todo a la televisión, pero también a la radio y al cine, hace imprescindible que la educación ofrezca formación sistemática en este ámbito. El nuevo marco curricular busca que los/as jóvenes adquieran opinión, reconozcan gustos, preferencias; en definitiva, logren capacidad crítica y actúen con autonomía en su relación con los medios.

M. S.



APRENDER GRAMATICA DESDE LA CONVERSACION

El docente asume, de esta manera, el rol de guía en la búsqueda del conocimiento y en la formación personal, de articulador de conversaciones, teniendo como objetivo que el alumno aprenda a hacer conexiones y generalizaciones, a buscar información, a aplicar los conocimientos generales, a reconocer los casos particulares, a darse cuenta de que hay distintas maneras de hablar, que existe un mundo mucho más ancho de lo que ellos creen, que hay diferentes niveles de perfección, y que es preciso que pasen por todos y alcancen el más perfecto posible, sin desvalorar su experiencia inicial.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la gramática sufre un cambio sustancial, no tanto en términos de contenido, si bien se agrega la gramática de los medios, sino en el cómo se enseña. Tradicionalmente se ha hecho a través de definiciones y ejemplos que nunca se usan en el diario vivir y que están fuera de todo contexto.



ENCUESTA NACIONAL DE ALFABETIZACION

Una investigación sobre las habilidades básicas de los trabajadores chilenos realiza el Departamento de Economía de la Universidad de Chile, sobre la base de una encuesta internacional aplicada en diez regiones del país. Fueron entrevistadas en sus hogares 3 mil 200 personas entre 15 y 65 años. La investigación evaluará las capacidades de la población adulta para leer, entender instrucciones, procesar información y ejecutar operaciones aritméticas básicas. Este estudio permitirá apreciar la calidad y pertinencia del conocimiento, que las personas adquirieron en la escuela.

NUEVO PLAN DE SEGURIDAD ESCOLAR

El ministro de Educación, José Pablo Arellano, anunció el pasado 6 de mayo, la puesta en marcha de un nuevo plan de evacuación y seguridad Deyse, que tiene por objetivo que tanto los padres, apoderados, alumnos, profesores y directivos de los establecimientos educacionales, trabajen en equipo en la elaboración de un programa de prevención, que se ajuste a la realidad de cada colegio. El manual fue confeccionado por la Asociación Chilena de Seguridad y la Oficina Nacional de Emergencia, como un aporte a la creación de una cultura que permita evitar los 35 mil accidentes escolares que se producen anualmente.

FONDECYT APROBO 438 PROYECTOS DE INVESTIGACION

El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), aprobó para el presente año la realización de 438 nuevos proyectos de investigación en variadas áreas de conocimiento. Entre las iniciativas se destaca el concurso de Post-Doctorado, que busca insertar a científicos jóvenes en las labores desarrolladas por instituciones de educación superior, así como en las empresas. La labor del Fondecyt fue evaluada y reconocida por expertos mundiales en gestión científica y tecnológica, y por el Banco Interamericano del Desarrollo.

NUEVOS TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

En el marco de la Jornada "Textos en el Aula" se reunieron académicos universitarios y profesores del país, para analizar en forma colectiva los nuevos textos de estudio de *Matemáticas* y de *Lenguaje y Comunicación*, entregados este año a 400 mil estudiantes de segundo medio de los colegios subvencionados del país. Al término del encuentro, el Ministro de Educación precisó que los libros corresponden a una nueva concepción, una de cuyas características es la presentación de contenidos inmersos en una realidad reconocible. Destacó, también, la posibilidad que estos textos ofrecen de desarrollar novedosas alternativas de trabajo en el aula y la propuesta de nuevas metodologías para los docentes.

PRIMER DICCIONARIO MAPUDUNGUN - ESPAÑOL- INGLES

La alcaldesa de la comuna de Huechuraba, Sofía Prats, presentó, en una ceremonia oficial, el primer *Diccionario Mapudungun-Español-Inglés*, con el objeto de contribuir a la difusión del conocimiento del acervo cultural mapuche. El libro fue elaborado por el decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Temuco, Arturo Hernández y por la antropóloga Nelly Ramos. Este trabajo fue reconocido como un gran aporte, especialmente para los extranjeros interesados en las culturas autóctonas. La iniciativa se suma a la realización de dos talleres, para que los niños conozcan esta lengua y valoren sus raíces culturales.

PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

Las iglesias de Chiloé, algunas zonas de Valparaíso y las salitreras Humberstone y Santa Laura podrían ser declaradas "patrimonio de la humanidad", lo cual permitiría recibir ayuda para su mantenimiento y restauración, además de representar un fuerte incremento turístico para estas zonas del país. El Consejo de Monumentos Nacionales presentó la solicitud ante la UNESCO, y se estima que el próximo año se conocerá la resolución definitiva.

consejo de curso

"Me gusta ir al teatro y también a los museos. Lo último que vi en teatro fue *Bodas de Sangre* y *El velero en la botella*. Como me gusta el teatro siempre me preguntan por autores, pero la verdad es que nunca pongo atención a esas cosas. No tengo idea de quién serán las obras que vi. No me preocupó de eso, prefiero poner atención a la trama. Ahora quiero leer *Bodas de Sangre*, porque me motivó mucho y posiblemente montemos esa obra en el liceo. También consumo harta música. Yo diría que la música, en cierto sentido, es cultura, porque te entrega visiones distintas. Encuentro que con la música uno puede entrar a otro mundo. Incluso me ayuda a estudiar más tranquila. Lo que claramente no es cultura es la televisión. Es más, creo que es anticultura, es una estupidez. Ningún canal, ningún programa, salva. Aunque los etiqueten de "Maravillozoo" o "Discovery Channel", no me convencen. Yo no veo televisión".

Romina del Canto, 15 años, 2º medio,
Liceo Tajamar, Santiago.

"No me gustan los eventos culturales. No me llaman la atención. No estoy ni ahí con saber de la cultura del país. Además, creo que este país no tiene ni tanta cultura, porque para mí la música no es cultura. Tampoco hay cine arte y las películas extranjeras que llegan no me gustan. Claro que más de alguna vez, por el colegio, he tenido que ir, pero ni siquiera me acuerdo qué fuimos a ver. El teatro podría ser una manifestación cultural. A eso también he ido por el liceo. Fuimos a ver *La Pérgola de las Flores*, pero me aburrí su resto. En realidad, no me gustó. Yo creo que en el tema de la cultura hay personas a las que les gusta eso de ser cultas, y otras a las que no. Yo pertenezco a este último grupo".

Gonzalo Aros, 18 años, 3º medio,
Liceo Industrial A 35, Miraflores, V Región.

"Encuentro que el teatro es lo que más llega a los jóvenes. A mí, en lo personal, me gusta ver todo lo que sea cómico y también el teatro callejero, sobre todo compañías que no son conocidas. A salas de teatro no voy mucho. He ido sólo una vez a un teatro, porque me invitaron. Las entradas son caras, así es que prefiero el teatro gratuito y las obras que a veces llevan a mi liceo. En realidad, como jóvenes estudiantes no tenemos muchas posibilidades de acceder a la cultura pagada. Al cine voy más. También me gusta leer".

Linda Quezada, 14 años, 1º medio,
Liceo N° 7 de Niñas, Santiago.

"Me gustó ver las obras de Miró. La pintura me gusta harto y también el ballet. Acá tuvimos, en nuestra región, hace poco, al ballet ruso. También asisto a algunas conferencias que son bien interesantes. Voy a todo. Yo creo que, en definitiva, todo lo que uno hace es una rama del arte. La música, por ejemplo, sea la que sea, clásica, soul, grunge, tecnohouse, y el punky, es arte. Nirvana, que me gusta mucho, para mí, es puro arte y, por supuesto, cultura. Por otro lado, no me gustan las acciones "anticultura", como, por ejemplo, los gastos mal hechos. Estoy pensando en este salón que hicieron ahora en el Congreso en el que invirtieron 800 millones de pesos y no sirve para nada, o les sirve a muy pocos. Por qué no distribuyen mejor. Eso sería demostrar que se gobierna a favor de la cultura".

Mickaël Tallaire, 14 años, 8º básico,
Centro Educacional y Capacitación Laboral, Valparaíso.

¿A qué eventos culturales te gusta asistir?

"No asisto a eventos culturales. Me cargan porque a mí no me gusta la cultura. Ni siquiera sé qué es la cultura; es más, nunca he ido a una exposición o a algo así. Al teatro fui una vez, pero no me acuerdo qué vi. Fui casi obligada por el liceo y la profe de Castellano. Lo que sí hago es ir al cine, a recitales musicales y a la Feria Artesanal de Viña del Mar. Si eso puede considerarse cultura, creo que sí me gusta la cultura".

Elisette Araya, 15 años, 1º medio,
Liceo N° 1 de Niñas, Valparaíso.

"No voy al teatro ni al ballet ni a la opera. Lo más que llevo a hacer es ir al cine de vez en cuando. Lo último que vi fue Mortal Kombat. Tampoco creo que se pueda llamar cultura a los bailes nacionales, la artesanía, o las ferias artesanales. Yo creo que en los colegios y liceos hace falta que nos incentiven más en relación a ese tema. Para que los jóvenes nos acerquemos a la cultura nos deberían hacer talleres o clases informativas, porque si nadie nos muestra otras alternativas, nuestros intereses se van sólo por el lado del carrito, las fiestas, no ir al colegio, etc."

Cristián Cerda, 16 años, 3º medio,
Instituto Marítimo de Valparaíso.

"Yo voy al teatro porque es la expresión que más me gusta, además, lo encuentro universal. Para mí, la cultura tiene mucho más que ver con la pintura, la música clásica y esas manifestaciones culturales de elite que no me interesan mucho. La única que me interesa es el teatro. Prefiero las manifestaciones culturales más alternativas, visitar artesanos y lugares tradicionales. Creo que los jóvenes se identifican más con ferias artesanales que con grandes galerías de arte".

Wilma Contador, 17 años, 4º medio,
Liceo N° 7, Providencia, Santiago.

"Asisto al teatro y a exposiciones de arquitectura. A mí me gusta entender la cultura no sólo como las típicas actividades de elite. Me interesan las culturas anteriores a las nuestras: maya, azteca, inca, todo lo precolombino. En especial, nuestra cultura mapuche. También, aunque no todos lo acepten, existe una cultura juvenil. Claro que hay que tener en cuenta que dentro de ella hay de todo, cosas que dejan algo y cosas que no. Por ejemplo, para mí, todas aquellas seriales de comics o dibujos animados demasados influenciados por las tendencias japonesas, superhéroes, y cosas así, no aportan nada. Pero hay otros comics mucho mejores que te hacen pensar".

Johnny Vásquez, 17 años, 4º medio,
Instituto Nacional, Santiago.

LOS NOTICIEROS: *¿Somos lo que*

Noticiero: dicese de aquel espacio televisivo que se emite cerca de las 21 horas y que, se supone, nos deja informados del acontecer nacional e internacional en aproximadamente 60 minutos de transmisión. En su elaboración participa un gran número de profesionales que cuenta con moderna tecnología, lo que nos permite estar al tanto de lo que sucede en el mundo casi instantáneamente, a través de la comunicación satelital, teletipos, Internet, y cuanta nueva maravilla tecnológica ha llegado a este austral país.

Quién en su niñez no ha sido drásticamente silenciado bajo la perentoria orden de dejar ver las noticias. Con la llegada de su música característica son habituales las carreras, el aumento del volumen y la eliminación de todos los distractores que pongan en riesgo la concentración necesaria para poder ver y escuchar el desfile de hechos noticiosos.

Pero, qué son las noticias, qué hace que este o aquel suceso se transforme en noticia y merezca ser leído por el locutor o locutora de turno. ¿Todo puede ser noticia? Definitivamente, no. Para nadie es un secreto que existe un equipo de personas que hace una selección de los acontecimientos que llegarán a ser conocidos por la opinión pública. Selección que determinará, en definitiva, el grado de visibilidad que alcanzará un determinado hecho o persona. De este modo, la configuración de los noticieros va dando cuenta directa, o indirectamente, de aquellos acontecimientos que conformarán nuestra historia. ¿No es acaso "historia" lo que vemos a la hora de los resúmenes noticiosos de fin de año?

En un ejercicio de fantasía, podemos imaginar al aparato de televisión como un espejo, el cual nos permite analizar la imagen que se tiene de nosotros/as a la hora de seleccionar las noticias, esto es, qué se piensa es de nuestro interés. Dicho de otro modo, podemos indagar quienes somos a partir de lo que vemos.

Detengámonos en los noticieros del Canal de la Universidad Católica, Televisión Nacional de Chile y Megavisión, por ser los de más sintonía en nuestro país. Como todo noticiario que se precie de tal, los de estos canales contienen una sección para las noticias del extranjero, otra para las nacionales, un poco de ciencia y tecnología, algo de medio ambiente, algo de crítica de espectáculos, la noticia curiosa, y mucho, pero mucho deporte.

Cabe preguntarse: ¿cuáles son, si es que las hay, las diferencias entre ellos? Antes de intentar una respuesta, hagamos un poco de historia: quién podría olvidar el impacto que causaban los noticieros, y el despacho de noticias en general, por allá por los 70, tiempos en que era impresionante la diferencia de noticias y enfoques que existía entre un canal y otro. Hoy, a la luz de las comparaciones, esas diferencias casi no existen. Es abismante la similitud de las noticias seleccionadas y de la perspectiva con que son tratadas.

En todos los canales mencionados, los hechos noticiosos que abren el despliegue de noticias son, seguramente usted ya lo sospecha, los relacionados con el mundo del deporte. Los primeros 10 a 15 minutos de nuestros noticieros están dedicados a noticias pertenecientes al ámbito deportivo. Fuera de abrir el

noticiario, es el tema al que más desarrollo se le concede. Y este tipo de noticias son del estilo: el Chino Ríos avanzó, o por el contrario perdió en tal o cual torneo, o Bam Bam Zamorano se lució con tal jugada, o Chile está preocupado por la gran cantidad de lesionados en la selección nacional de fútbol, etc., etc., etc. Recordemos que estamos frente a un espejo: ¿significa, entonces, que para los chilenos y chilenas lo más importante del acontecer nacional e internacional es el deporte? Y, claramente, no la práctica masiva de él, sino lo que sucede con sus jugadores de elite, sus estrellas. ¿Serán estas las noticias que harán nuestra historia el día de mañana? ¿Cuál es el concepto que se tiene de la teleaudiencia al elegir privilegiar este tipo de hechos noticiosos?

Luego, detrás del deporte viene todo lo referente a la política institucionalizada -partidos políticos, gobierno, etc. La imagen que se nos ofrece, en esta franja del noticiario, es la de un conjunto de actores que no presentan, a simple vista, diferencias significativas en cuanto a sus visiones respecto a la sociedad y los problemas que la afectan.

De ahí salimos de nuestras fronteras y volamos por el mundo, por lo general, para enterarnos de la última guerra, enfrentamiento, matanza y genocidio en tal o cual país. Porque, a menos que haya cumbre de presidentes, las noticias del mundo se limitan a mostrar a seres humanos utilizando su inteligencia para aniquilar a otros seres humanos. ¿Qué pasa con el espejo? ¿Es esa nuestra imagen del mundo? ¿Es eso lo que deseamos ver a la hora de utilizar el satélite? Por lo que dicen nuestros noticieros nacionales, así parece ser.

vemos?



Ilustración: Claudia Román

De vuelta a nuestro terruño seguimos con los grandes temas de estos últimos tiempos: la delincuencia, la inseguridad ciudadana, los accidentes del tránsito, las deficiencias de un sistema que no contiene a los más pobres. Y claro, la duración de cada noticia va a estar en directa relación con la violencia o cantidad de muertos que involucre. Entonces, el espejo se nos torna, por qué no decirlo, algo morboso, sobre todo si consideramos que está de última moda mostrar a los difuntos tal como quedaron después del accidente o el asesinato.

Entre tanta pelota, cadáver, asalto, y dimes y diretes parlamentarios, ya pasó más de la mitad del noticiero y todo comienza a ponerse más liviano. Quizás porque la sintonía ya está cautiva, o porque simplemente hay que darle aire a tanto drama. Aparecen, entonces, los descubrimientos en ciencia y tecnología, se dan los resultados de los juegos de azar, viene la noticia curiosa en la que se habla de modas, mascotas o aventuras del jet set internacional o "chilensis". De ahí pasamos al comentario especializado del día, que puede ser de cultura, entendida como espectáculo, por supuesto, o de religión o, aunque parezca exagerado, de más deporte.

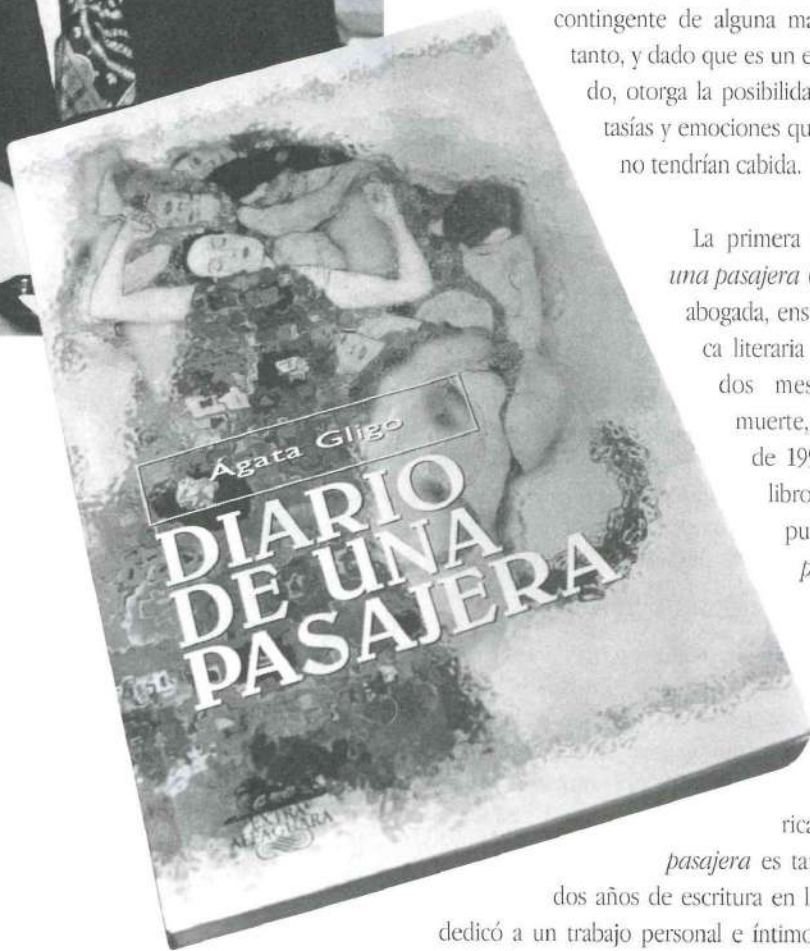
A esa altura, las tandas de comerciales se hacen más largas, y se anuncia que viene el resumen de noticias. Por lo visto, ya quedamos informados. Antes de pasar al estelar de turno, o dar por terminada la jornada, cabe preguntarse: ¿compartimos la imagen que nos devuelve el espejo?, ¿eso somos?, ¿esas son las noticias que realmente nos interesan? La respuesta la tiene usted, y su dedo sobre el control remoto. Si ya apagó el televisor, no se preocupe, tómese su tiempo, respire profundo, e imagine cómo sería su noticiero ideal; en otras palabras, la historia de la que aspira a formar parte.

Alejandra Farías K.



Diario de una pasajera

Ingresar a la lectura de un Diario nos invita a penetrar en un mundo privado del que somos ajenos, el mundo de la casa, de la familia, los hijos, la pareja y los amigos. Así, el diario íntimo se constituye como un espacio confesional, donde quien escribe establece un diálogo consigo mismo/a. Genéricamente, el diario se sitúa en un espacio fronterizo, entre la escritura biográfica y la de ficción, lo que permite recuperar aquello que en la vivencia cotidiana no es posible expresar, aquello que la realidad contingente de alguna manera reprime. Por lo tanto, y dado que es un espacio escritural privado, otorga la posibilidad de volcar en él fantasías y emociones que fuera de ese espacio no tendrían cabida.



La primera edición de *Diario de una pasajera* (Alfaguara, 1997), de la abogada, ensayista, novelista y crítica literaria Agata Gligo, apareció dos meses después de su muerte, ocurrida el 17 de julio de 1997. Se trata del tercer libro de la autora. Antes publicó una novela, *Mi pobre tercer deseo* y María Luisa, una biografía de María Luisa Bombal (reeditada recientemente por Sudame-

ricana). *Diario de una pasajera* es también el resultado de dos años de escritura en los que Agata Gligo se dedicó a un trabajo personal e íntimo, determinado por su complicado estado de salud.

Resulta difícil, como lectora, deslindar en el texto la vida personal de la autora de su condición de escritora. El libro funde ambas en una amalgama que emociona por la valentía con que Agata Gligo enfrenta la dura tarea de luchar contra un cáncer que

le transformó la vida. Diario de una pasajera es la narración honesta y cuidada de todo el difícil proceso que la autora debió vivir. El texto recorre el período que va entre el 18 de febrero de 1992 y el 31 de diciembre de 1994. El libro está dividido de acuerdo a los años; sin embargo, hay una escritura que no respeta la periodicidad, sino que lleva el pulso de su autora. De esta manera, hay saltos de días o semanas, determinados por las exigencias del tratamiento y el propio estado anímico de la narradora.

El libro surge de la parálisis escritural en la que se halla Agata Gligo; preocupado por esta situación, su amigo José Donoso le aconseja llevar un "diario de escritor, no de vida". Este primer objetivo se va diluyendo en el transcurrir de los días, porque aflora con fuerza todo un mundo interior del que, al parecer, la autora no tiene mucha conciencia. Así, en la primera parte del libro asistimos a la etapa de gestación de la novela *Boca ancha*, con la narración de todo el trabajo preliminar y adicional al acto de escribir. Poco a poco, se van apoderando de las páginas del libro, los sueños y las explicaciones que la escritora trata de dar acerca de su enfermedad y de su vida: "Dicen que el cáncer está profundamente relacionado con la falta de amor. No soy capaz de identificar el momento de la herida incurable".

La enfermedad y la crisis de escritura que enfrenta la autora son los dos conflictos que circulan a lo largo del relato: "Me pregunto una vez más qué hago frente al teclado. Vuelvo a sentir mi enorme dificultad de escribir. Que no pertenezco a nada, que no tengo nada claro que decir, que lo que he hecho no tiene valor alguno". De alguna manera, estas preocupaciones vitales van permitiendo que aflore otro texto, intenso y múltiple.

La lucha contra el cáncer y los profundos conflictos derivados del deterioro del cuerpo que la enfermedad va mermando, agazapada en sus células, produce muchas más perturbaciones de las que los otros pueden percibir, alterándose la vida en los actos más cotidianos e íntimos. La dimensión subjetiva de la transformación radical del propio cuerpo como consecuencia de los duros tratamientos es narrada de manera precisa: "No sólo me avergüenza mostrarme desnuda frente a Lucho, sino que es muy duro y difícil elegir ropa, sobre todo en verano: sin escotes grandes, sin cinturas marcadas, con mangas que oculten el brazo a menudo inflamado por la falta de ganglios. Vestirme y arreglarme ya no es un ejercicio de gozoso narcisismo, sino un prolijo trabajo de disimulo, para verme menos mal, menos deforme, menos encorvada". La narradora nos cuenta su vida con singular impudicia, develando miedos, frustraciones y deseos: "¿Qué puede haber más personal y egocéntrico que este diario. Más relativo a la propia persona? Nada. Sin embargo, es un ejercicio de comprensión que me ha dado la alegre experiencia de

escribir sin pensar, detenerme ni corregir. Modestamente tiene esa virtud horrenda que es la autenticidad".

La estructura de Diario da cabida en sus páginas a una gran diversidad de elementos. De esta forma circulan por él, referencias a instituciones, fechas y personajes vinculados al quehacer literario nacional, lo que motiva una lectura atenta y comprometida. Asimismo, la libertad que genera la escritura de un Diario posibilita que en él convivan, junto con las reflexiones y los cuestionamientos, cuentos, sueños y transcripciones de los diálogos con el terapeuta, creando así, una atmósfera de irrealidad que permite a los lectores transitar sin límites entre el mundo de la vigilia y el del inconsciente.

El crítico Maurice Blanchot afirma que "la ilusión de escribir y a veces de vivir que proporciona el diario, es el modesto recurso que asegura contra la soledad"¹. En este sentido, la escritura de Agata Gligo se constituye en un medio para sobrevivir y expurgar los fantasmas que la atormentan y pueblan sus sueños: "El diario, he descubierto, me permite sentirme acompañada por mi tiempo".

La presencia de la muerte es ineludible; además de esa especie de finiquito que significa el diagnóstico de cáncer, durante los tres años que abarca el diario, Agata Gligo debe enfrentar la pérdida de su madre, un primo y amigos. Pese a todo, el texto resulta vital, porque en él hay una búsqueda de sentido que permanentemente va abriendo puertas, de tal forma que la enfermedad se convierte en un camino de aprendizaje y conocimiento. El persistente cuestionamiento sobre la vocación y el sentido de la escritura va hilando una trama que el diario como género no posee. Quizás por esta razón, la misma autora haya declarado que "en algún momento ese diario se transforma y deja de serlo para plantearse en otro género, y allí viene la novela."²

El poder de la palabra de Agata Gligo ha hecho que permanezca entre nosotros/as a pesar de su ausencia. Este texto es también un reconocimiento a su valentía y el testimonio de que la muerte aún no la alcanza.

Loreto Chávez

NOTAS:

1 BLANCHOT, MAURICE, EL LIBRO QUE VENDRÁ. GARACAS: MONTE AVILA EDITORES, 1969. PÁG. 210.

2 ENTREVISTA DE FARIDE ZERÁN, DIARIO LA EPOCA, 6 DE JULIO DE 1997.

FEDERICO GARCIA LORCA

CUMPLE 100 AÑOS



Federico García Lorca sigue siendo un gran desconocido porque sólo se le rescata el folclorismo y lo agitanado, siendo que trata temas universales", señala el doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Católica,

Angel Rodríguez. El académico reconoce que para comprender a García Lorca hay que tener conocimientos previos: "Hay que recordar que pertenecía a la Generación del 27, a quienes yo he definido como cazadores de metáforas. Pensemos en todo ese simbolismo que él atribuye a las plantas, los animales, a la tierra. Si no se entiende esto, cuesta comprender al poeta".

Los motivos universales que aborda el poeta pueden ejemplificarse con la imagen del gitano, que no es más que el símbolo del ser humano: tiene un origen desconocido, es un errante. El *Romancero Gitano*, según el experto, "no se puede tomar como la historia trágica de los gitanos, sino como la pasión, agonía y muerte del ser humano, expresadas a través de ese símbolo". El *Cante Jondo* también está lleno de "ayes", de gritos, que están comunicando el dolor del cantor, que son las penas universales del ser humano. Y en la obra dramática de este creador es muy típico que aparezcan jun-

tas las dimensiones de lo erótico y lo tanático, otro tópico de carácter universal.

Una de las características de la vasta obra de Federico García Lorca, creada en sólo 38 años, es que nos permite empezar a conocerla desde que somos niños. El académico recomienda leerlo siguiendo el orden cronológico de sus creaciones. De ese modo será más fácil comprender el simbolismo, característica intrínseca de este autor, acota.

EL POETA NIÑO

En Chile, el reconocimiento al centenario del escritor español más leído en el mundo, después de Cervantes, ha sido múltiple: charlas, muestras de sus películas y de su teatro nos han posibilitado acercarnos a su obra.

Para quienes aún no recorren sus páginas, se ha abierto la posibilidad de conocerlo a través de su teatro: dado el éxito de crítica y de público, y



Fotografía: Claudia Román

como una manera de adherir a este aniversario, el Teatro Nacional Chileno repuso *La Zapatera Prodigiosa*, obra que había sido estrenada en 1996. Aunque su director, Fernando González, agrega otros motivos para la reposición: "la pieza es buena, muy apta para una compañía joven, y es una obra popular que permite llegar a un público masivo, sin que eso signifique renunciar a la poesía y a una atmósfera dramática de extraordinaria sensibilidad".

Además, uno de los dramaturgos más destacados de la escena chilena, Jorge Díaz, Premio Nacional de Literatura, gran conocedor de la obra del poeta andaluz, quiso hacerle su particular homenaje, y escribió el monólogo llamado *Federico, el niño que cumple 100 años*. Creado especialmente para la experimentada actriz Mayté Fernández (Ictus, telenovelas, Compañía de Teatro La Ventana), este monólogo, más que atiborrar con datos biográficos, hace una semblanza lúdica y sugiere el clima creativo que rodeó la infancia de García Lorca.

La dirección de este particular montaje está a cargo de la renombrada actriz María Elena Duvauchelle, quien ya tiene a su haber las exitosas presentaciones de la vida y obra de Pablo Neruda y Gabriela Mistral. Sus puestas en escena han roto el mito de que la poesía es un lenguaje de difícil comprensión y, al contrario, han despertado en el público el interés por la obra de nuestros Premios Nobel.

Con Mayté Fernández de protagonista, una artista con mucho oficio y experiencia, ver al niño Federico en escena es tan natural como estar escuchando un cuento. La actriz, en un lenguaje culto, pero no rebuscado, y a base de poemas "que ni se notan", juego con títeres, y cantos, permite que el espectador descubra una faceta no explorada: la del poeta niño.

La historia, en un poco más de media hora, es contada por la nana del poeta, Dolores la Colorina. Ella nos sumerge en un mundo de fantasía y poesía, que crea por medio de los objetos que va sacando de su baúl. Con fluidez, la puesta en esce-



Mayté Fernández
y María Elena
Duvauchelle

na de Mayté Fernández es una explosión de imágenes que nos hacen viajar a otra época y descubrir la inocencia de un gran creador que también fue niño.

Ciertamente, estamos ante una obra sugerente, plagada de sencillez, y que su protagonista ha calificado como una "clase magistral que ayuda a perderle el miedo a la poesía, porque no es recitación". Se trata de un trabajo de acercamiento a los niños que, además, incentiva el desarrollo de su capacidad teatral. "Basta con ver qué hace un niño: toma un palo, un elemento sencillo, y lo convierte en un cohete", observa la actriz. "Los estamos inhibiendo -agregales estamos dando cosas hechas y matamos su gusto por inventar lo que va saliendo de la nada".

La sencillez está dada por la delicadeza del lenguaje, de la escenografía y la cuidada puesta en escena. Es un teatro itinerante, que motiva a quien lo vea a profundizar en la creación del poeta. Por eso, la actriz, acompañada de su silla, su baúl y la historia del poeta niño, dice que se puede desplazar a "donde la llamen", para contar este bello cuento.

Andrea Villena Moya

NOTA: LAS PERSONAS INTERESADAS EN POSIBLES PRESENTACIONES EN COLEGIOS DE LA OBRA "FEDERICO, EL NIÑO QUE CUMPLE 100 AÑOS" PUEDEN CONTACTARSE CON LA ACTRIZ MAYTÉ FERNÁNDEZ AL FONOFAX 238 87 70.



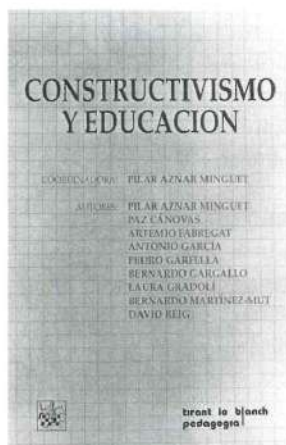
**UNO, DOS, TRES... LETRAS Y
NUMEROS DE UNA VEZ**

Paz Baeza y Cecilia Beuchat. Colaboración de Lucila Tapia Araya. Ilustrado por Kareem Hechem Rosati. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1998, 211 páginas.

Texto integrado para la preparación del aprendizaje de letras y números, complementario para ampliar y enriquecer las actividades de preparación para el aprendizaje de la matemática, la lectura y escritura. No contiene unidades con el fin de dar libertad a los educadores, de manera de incluir las actividades según las necesidades de los alumnos/as.

En este libro se incorporan ejercicios para que cada niño/a se ejercite en el campo de la lógica inicial, en el concepto de número y se conecte con la lectura y escritura. Para las autoras, es importante relacionar la materia con las vivencias de los niños, con su entorno inmediato.

Además, se presentan variados ejercicios para que el curso pueda desarrollar sus cinco sentidos, en especial la capacidad de escuchar, en todas sus formas. Se motiva también la expresión oral. De esta manera, todas las páginas del texto animan a incrementar el lenguaje.

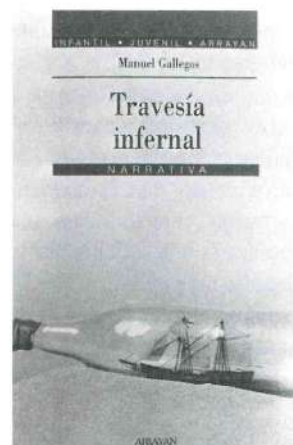


**CONSTRUCTIVISMO Y
EDUCACION**

Pilar Aznar Minguet, Paz Cánovas, Artemio Fabregat y otros. Valencia: Tirant Lo Blanch, 1992, 166 páginas. Distribuye en Chile Librería Especializada Olejnik, fonos 638 7363-638 7364-fax 632 0981, Santiago.

El texto está orientado a dar claridad acerca del postulado básico de considerar la educación como construcción humana. Desarrollado en seis capítulos, el primero de ellos recoge los aportes que desde diferentes perspectivas (filosófica, antropológica y genético-cultural) explican tal idea. El capítulo segundo se enmarca en dos cuestiones fundamentales: el procesamiento de la información en el paradigma psicológico cognitivo, y cómo se comprende el ser humano si se describe su modo de adquirir conocimientos como un sistema cognitivo.

El capítulo siguiente esclarece el concepto de equilibrio de Piaget, estructurado en forma abierta, capaz de adaptarse a los cambios del medio. El cuarto acápite destaca la actividad mental en el proceso de construcción del conocimiento de la realidad, de acuerdo a la postura de Vygotsky; el quinto se ocupa del aprendizaje significativo de Ausubel, en tanto el sexto capítulo elabora la teoría del psicólogo G. A. Kelly: los constructos personales.



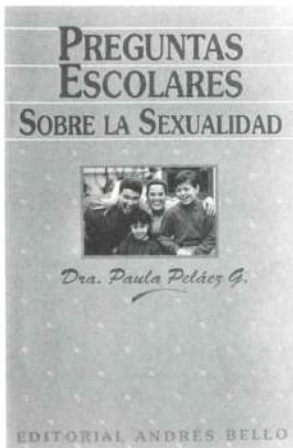
TRAVESIA INFERNAL

Manuel Gallegos. Santiago: Arrayán Editores, 1997, 174 páginas.

Esta novela recrea el episodio histórico de mediados del siglo XIX, cuando el presidente Manuel Bulnes ordena preparar una expedición al extremo sur del país con el objeto de tomar posesión de Magallanes, zona inhóspita, y que tantas veces hasta ese entonces cobrara numerosas vidas de aquellos que se atrevían a navegar por las aguas del estrecho.

La obra se basa en documentos de la época, y con la participación de algunos personajes de entonces, como el capitán Juan Guillemos, el naturalista y geógrafo Bernardo Philippi, que no trepidaron en enfrentarse con una naturaleza indómita, y a quienes les aguardaba una aventura impactante en la realización de una empresa histórica, desde que zarparon de Chiloé rumbo a la zona austral. El relato se matiza con una ficción romántica, a través de un joven tripulante que le escribe a su amada.

A partir de los 14 años, los niños podrán acceder en esta novela a un hecho histórico nacional, conocer ciertas costumbres de los pueblos originarios de esas lejanas costas, aprender datos de geografía, de la flora y fauna vernáculas.

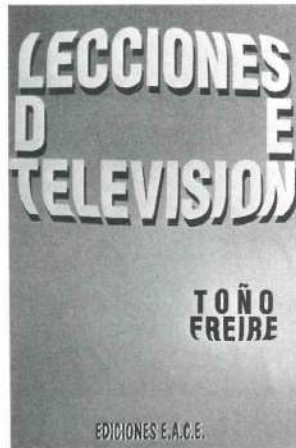


**PREGUNTAS ESCOLARES
SOBRE LA SEXUALIDAD**

Dra. Paula Peláez. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1997, 81 páginas.

De una larga experiencia recogida trabajando en educación sexual a nivel escolar, la autora entrega una serie de sugerencias, las que aparecen ordenadas para facilitar su manejo, de acuerdo a preguntas que los niños hacen con frecuencia. Estas recomendaciones promueven actitudes positivas, de manera que orientan al escolar. Sin duda, este libro constituye un aporte, ya que el tema de la sexualidad y la afectividad no siempre resulta fácil de tratar por parte de padres y profesores.

"En una reunión reciente se planteó el problema de cuál habría sido la mejor forma de abordar el caso de dos pequeños, una niña y un niño, que fueron sorprendidos en el intento de jugar al papá y la mamá en la cama. Los niños quisieron "jugar" en la escuela, porque en la casa se les había prohibido hablar de eso, sin mayor explicación. Se observa así que si se les prohíbe hablar, que si se les responden las preguntas a medias, porque nosotros mismos estamos limitados por el pudor, ellos dejan de preguntar. Sin embargo, no por ello dejan de buscar información por su cuenta". (pág. 22)

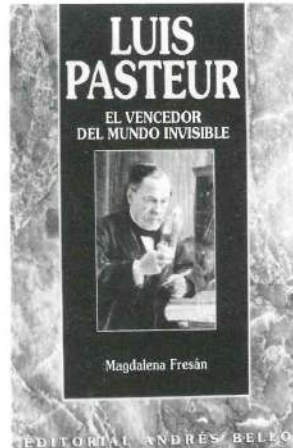


LECCIONES DE TELEVISION

Toño Freire. Santiago: Ediciones E.A.C.E., 1987, 181 páginas.

En este documento, el autor, desde su perspectiva periodística, pedagógica y como director de televisión, registra sus experiencias y la gestación de los adelantos tecnológicos en el área de las comunicación audiovisual. Informa acerca de los pioneros de la TV, cómo se forma la imagen televisiva, qué son los sistemas de TV en colores, la televisión satelital, los principios televisivos, la irrupción de los self media (medios susceptibles de ser manejados individualmente). Incluye las leyes que han regido la televisión chilena en sus casi 40 años de vida. Señala las características de un buen guión televisivo, analiza programas, los clasifica.

Más adelante, T. Freire enumera las funciones más importantes que desempeñan algunos profesionales en TV, como también el animador o comunicador. Entrega ciertas sugerencias metodológicas acerca de la forma en que debe hacerse una entrevista, modelos de guiones, criterios para que un noticiario tenga audiencia, características de los programas musicales, humorísticos, educativos, fortalezas de la televisión instruccional, datos sobre los programas culturales, deportivos, etc., introduciendo anécdotas y algunas críticas.



**LUIS PASTEUR
EL VENCEDOR DEL MUNDO
INVISIBLE**

Magdalena Fresán. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1997, 125 páginas.

La vida del científico francés es presentada en la primera parte de este libro con revelaciones de interesantes aspectos biográficos del científico, como aquella impactante experiencia cuando el niño Pasteur, de apenas nueve años, al regresar de la escuela, vio cómo unos vecinos cauterizaban con un hierro candente la herida producida por la mordedura de un perro rabioso en la pierna de un labrador. Los gritos de dolor de la víctima y la angustia de los pobladores dejaron una honda huella en la mente del pequeño. Muchos años después, el propio Pasteur descubriría la vacuna contra la rabia.

La obra, aprobada como material didáctico de consulta de la educación chilena, permite a niños y adolescentes un acercamiento a la vida y obra de Pasteur. Su estudios, sus hallazgos científicos, como el de la teoría microbiana de las enfermedades infecciosas, la destrucción del dogma de la generación espontánea, han sentado las bases de los adelantos científicos de hoy día.

L.Y.N.



El ritual de la música viva

En Chile nunca han estado prohibidos los recitales masivos de música popular. Sin embargo, entre 1973 y 1989 fueron irrealizables por disposiciones legales indirectas. Tanto el toque de queda, con sus límites horarios para transitar por la calle, cuanto las normas que impedían las concentraciones, con su obvio efecto sobre las multitudes, hicieron que el rito asociativo de escuchar en vivo letras y canciones se perdiera.

La gregaredad al aire libre quedó, así, confinada exclusivamente al Festival de Viña del Mar, certamen que no ha dejado de realizarse desde hace 39 temporadas ni por razones políticas ni por crisis económicas y que, incluso, ha resistido a las permanentes críticas acerca de su calidad artística. El otro espacio sustituto para que el público pudiera compartir espectáculos melódicos se generó a través de la televisión. Los intérpretes y creadores que venían al país, que esencialmente correspondían a la categoría de "artistas del recuerdo" y que, por lo general, no mantenían vigencia a nivel discográfico, se presentaban exclusivamente en programas estelares.

En forma parapela a esta situación, a

partir aproximadamente de 1976, comenzó a gestarse una corriente de intérpretes chilenos de raíz folclórica y de naturaleza predominantemente contestataria, la que fue bautizada como "Canto Nuevo". Pese a la calidad musical y a la variedad estilística, estos nuevos rostros se mantuvieron marginados de los estelares de la pantalla chica. En todo caso, su contacto con el público se produjo a través de las universidades y de espacios pequeños con estructura de "peña" o "café".

EL REENCUENTRO DE LAS MASAS

Los chilenos siempre hemos manejado como uno de nuestros rasgos particulares el sentido de "territorio del fin del mundo". La idea de que el país se encuentra apartado del resto de la humanidad se confirmaba por las escasas visitas de las figuras universales del arte y del espectáculo. Por tanto, en lo musical era fácil afirmar que este suelo jamás sería visitado por celebridades, como el recientemente fallecido Frank Sinatra, el rockero Elvis Presley o conjuntos como Los Beatles. Si bien para estos tres casos, la profecía resultó cumplida, desde que en 1989 el británico Rod Stewart repletara el Estadio Nacional, la lista de exponentes de primera línea y vigencia que han conside-

rado a la ex patria del cielo azulado en sus itinerarios no puede sino dejar muy satisfechos a los seguidores particulares de cada una de las estrellas. Detrás de Brasil y Argentina, Chile se ha consolidado como la tercera plaza sudamericana que los músicos top seleccionan al diseñar la ruta de sus giras.

Es así que en menos de una década, se han tomado la molestia de venir hasta acá, ídolos del pop (Michael Jackson, Phil Collins, Elton John, Whitney Houston, Oasis), figuras de larga trayectoria y eterna vigencia en el rock (Bob Dylan, el ex beatle Paul McCartney, Eric Clapton, Peter Gabriel, David Bowie, Jimmy Page, Robert Plant, Sting, U2), grupos que más allá de los cambios en su formación o de algunas etapas de disolución mantienen la calidad de ejecutantes de un repertorio propio (Rolling Stones, Deep Purple, Black Sabbath, Yes, Emerson, Lake and Palmer, Electric Light Orchestra, Kiss), agrupaciones de rock pesado en plena vigencia (Iron Maiden, Metallica, Slayer, Megadeth, Sepultura, Pantera o Marilyn Manson), jazzistas modernos de primer nivel (Pat Metheny, John McLaughlin, Al Di Meola, Chick Corea, Herbie Hancock o Wynton Marsalis) e incluso trovadores que, por su mirada crítica de la sociedad y del autoritarismo, tuvieron prohibición de ingreso durante todo el gobierno militar (Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Joan Manuel Serrat).

REUNION JUVENIL

Pese a que los shows al aire libre cuentan ya con una larga historia y tradición, todavía resulta imposible conseguir que una audición en directo supere en calidad y sonido a una grabación discográfica. Tampoco es un espacio para conocer de manera privilegiada e íntima a un



músico, ya que la distancia entre el escenario y el receptor suele impedir incluso que los rostros y gestos se aprecien con nitidez. El rito que tiene lugar en esta reunión persigue mucho más que la simple apropiación auditiva y visual y sin intermediarios de un producto amado. Significa, además, una expresión participativa y una retroalimentación para el actor musical que se encuentra en la tarima. En lo esencial de trata de una profesión de fe, de un encuentro cuasi-religioso en el que el espectador se siente convocado a hacerse presente y a manifestarse como partidario y militante de alguna de las sub-culturas que ha generado la música.

En la reactivación de este proceso los principales actores han sido los jóvenes y adolescentes. Criados por padres que conocieron y se identificaron generacionalmente con la explosión del rock y

del pop, e insertos en un mundo bastante actualizado en materia de novedades y éxitos musicales, son los menores de 30 años los que ocupan el 80 o 90 por ciento de las ubicaciones en cualquiera de los encuentros donde el sonido armonizado entrega su discurso. Haciendo uso de un privilegio que sus progenitores no tuvieron, parecen no impresionarse por quien pueda venir, sino que simplemente concurren y disfrutan. Pacientes a la hora de cumplir con el trámite de comprar un boleto y resistentes a las pruebas que provoca una ubicación incómoda, siempre se hacen notar por millares en estas cumbres y se olvidan de que el dinero a esa edad no es fácil de conseguir. En este aspecto, los jóvenes confirman que cuando algo les gusta y los convence, allí están, instalados, peleándose un lugar en la primera fila.

Víctor Fuentes Besoáin

SERPENTINA

Educación entretenida

SERPENTINA

Serie de trabajo destinada a Educación Parvularia. Se presenta anillada en formato apaisado de 30 x 23 cms. Está compuesta por 5 (cinco) textos.

SERPENTINA 1

Texto destinado a niños y niñas entre 4 y 5 años. Tiene como finalidad estimular la progresiva madurez del preescolar a través de la orientación de la educadora.

SERPENTINA 2

Texto de trabajo enfocado fundamentalmente al desarrollo integral de los niños y niñas de 5 años. Cuenta con una completa guía para el Docente. Incluye láminas y cassette.

SERPENTINA PRECÁLCULO, SERPENTINA PRELECTURA Y SERPENTINA PRESCRITURA.

Textos complementarios que en forma secuenciada y a través de motivadoras y estimulantes actividades, en las cuales destaca el importante aporte gráfico de la serie, apoyan el desarrollo de las habilidades fundamentales del párvulo.

para
nuestros niños.



PROXIMA APARICION

PROXIMA APARICION

PROXIMA APARICION

Los textos de la Reforma
Santillana

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

¡Ciencias Sociales!!!

Biblioteca Mineduc

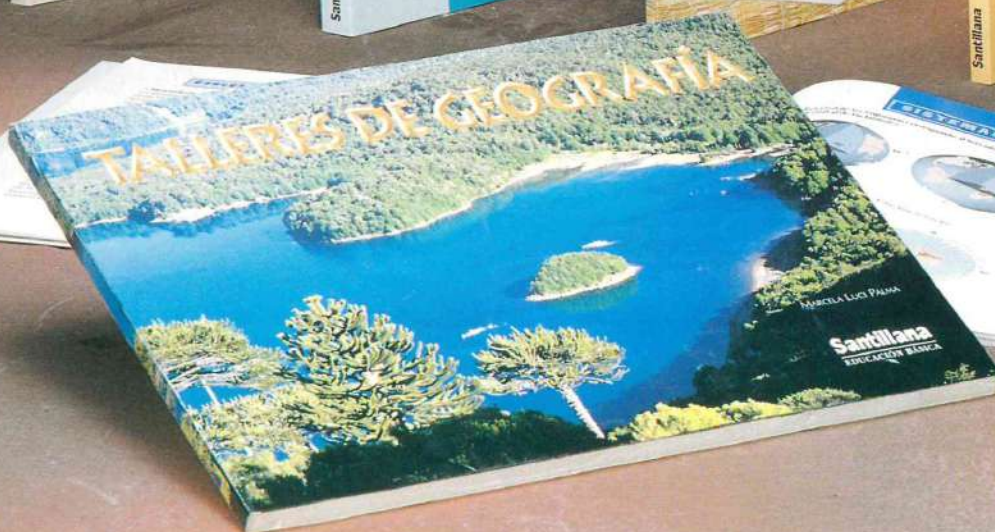
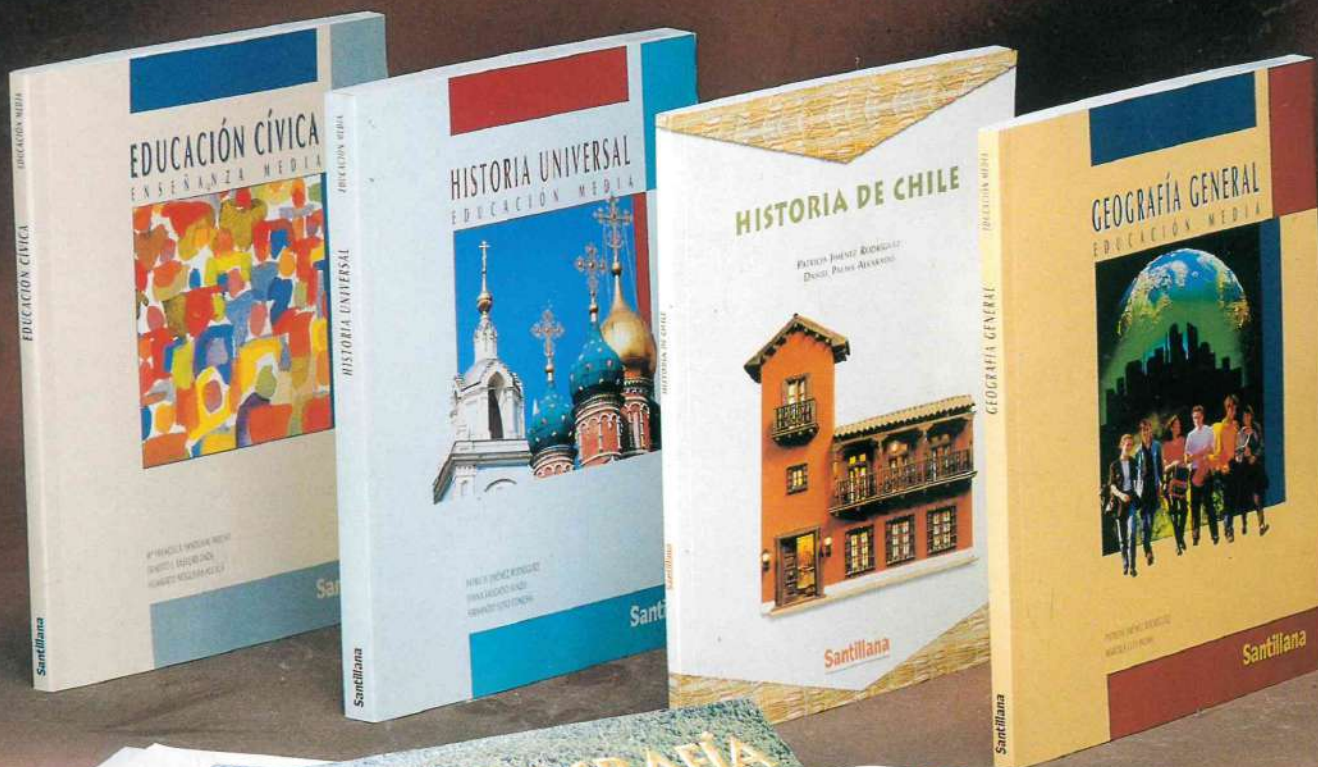


00025142

En atractiva presentación, los textos de esta serie destacan por facilitar el trabajo pedagógico del alumno y el innovador tratamiento de los contenidos.

Valioso aporte para alumnos y profesores.

NOVEDADES



 **Santillana**

Solicite más información a:

PEDRO DE VALDIVIA 942

TELEFONOS 2513374 • 2047750 - FAX: 3411409 SANTIAGO