

R E V I S T A D E
EDUCACION

M A Y O 1 9 9 7 • \$ 1 . 8 0 0 E D I C I O N N ° 2 4 4



REDU
N°244
1997
Mayo

Proyecto Montegrande:
El Desafío de Innovar el Liceo

Andy Hargreaves:
Evolución de la Profesión Docente

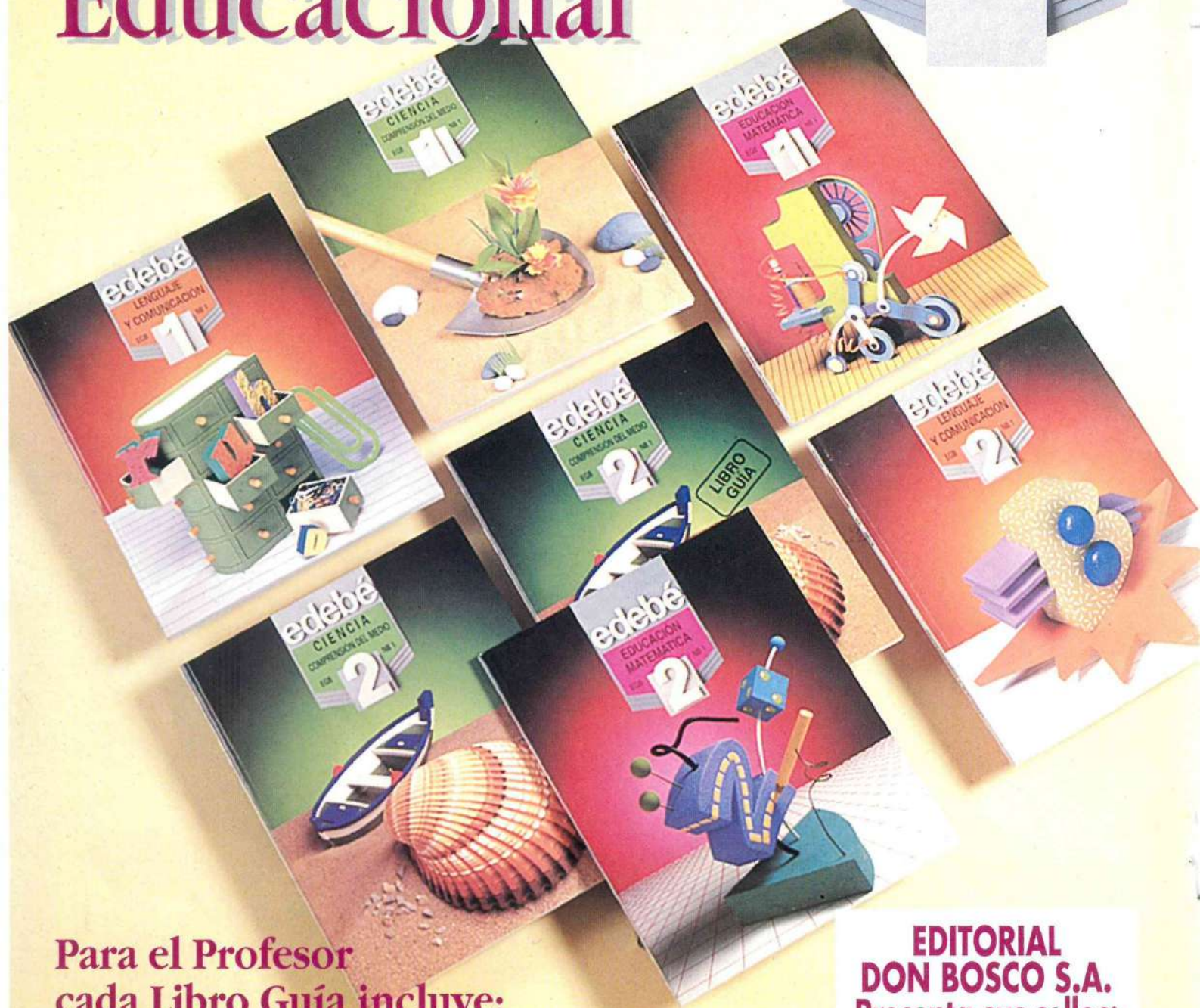
Clonación:

Historia, Poder y Tiempo

Liderando la Reforma Educativa

edebé

calidad en
educación



Para el Profesor cada Libro Guía incluye:

- Programación de las unidades didácticas
- Orientaciones y actividades sobre la unidad
- Fichas de actividades de refuerzo
- Fichas de actividades de profundización
- Pautas de observación
- Fichas de evaluación
- Respuestas correctas

**EDITORIAL
DON BOSCO S.A.**
Presenta sus sellos:

edebé
Editorial Salesiana
E.D.B.

General Bulnes 35,
F:6818883-Fax:6815616
Casilla 877 Stgo. de Chile
E-MAIL: edebe@iactiva.cl

GABRIELA MISTRAL: SU DESCONOCIDA HERENCIA PEDAGÓGICA



Es innegable que Gabriela Mistral no sólo se erigió como la gran literata, la poetisa insigne, nuestra Premio Nobel. También fue una voz lúcida dentro del mundo pedagógico: "Si yo fuese directora de la Normal, no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, frescura y hasta con fascinación...", declaraba, refiriéndose a lo que creía eran los requisitos indispensables de un buen maestro.

Le daba a la pedagogía la categoría de arte, tal como la pintura o la música, y siempre luchó por imprimirle a la práctica docente "la belleza necesaria para que no muriera en la rutina del aula".

Y la historia lo confirma. Ejerció el oficio de maestra con la misma pasión que la literatura. A contar de 1905 entró infatigable a la labor docente y durante 17 años recorrió el país, de norte a sur, culminando en 1922 en el Liceo de Punta Arenas, donde fue directora por espacio de tres años y donde nació *Desolación*.

Para Gabriela Mistral, nada de lo que acontecía en educación era indiferente. Su voz se hacía fuerte, ya fuera ante lo estrictamente pedagógico o si se tratase de reivindicaciones gremiales: "Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna y la relación de cada conocimiento con la vida", decía por lo primero. Y, "A lo largo de mi profesión yo me daría cuenta cabal de algunas desventuras que padece el magisterio, las más de ellas por culpa de la sociedad, otras por indolencia propia", aludiendo a su gremio.

Una visión tan innovadora unida a su carácter "errabundo" (como ella decía) la llevaron a participar activamente en las reformas educativas del México post-revolucionario y a impulsar en Chile la creación de escuelas nocturnas.

En el campo educativo, demostró ser una mujer actualizada, humanista y a favor de cualquier asomo modernizador. Sólo basta un ejemplo: por esos años tuvo la osadía de proponer el aprender a aprender: "Es un vacío intolerable el que la instrucción, antes de dar conocimientos, no enseñe métodos para estudiar", sentenciaba.

Ese fructífero y quizás poco conocido legado pedagógico mistraliano ha sido la fuente inspiradora del Proyecto Montegrande, realizado por el Ministerio de Educación en el marco de la actual reforma de la enseñanza media, que presentamos en el Especial de esta edición.



María Teresa Escoffier

CIRO BELTRAN HIDALGO



Sus afanes partieron divididos en 1983, entre el Derecho y el Arte. Finalmente prefirió lo último y se dedicó a la pintura. Este creador chileno de 32 años, se licenció en Artes Plásticas en la Universidad de Chile en 1990, pero siguió estudiando y perfeccionándose en Alemania, donde se encuentra en estos días.

Afirma que en dichas latitudes respira otra atmósfera. A su juicio, todo allí es experimental y él puede proponer y gatillar una nueva realidad. Ha marcado presencia en innumerables exposiciones individuales y colectivas desde 1985 a la fecha.

José Balmes reseñó a propósito de Beltrán: “Nos sumerge en un fondo de imágenes en metamorfosis, poderosamente

creativas e inéditas. Sus obras van desde las pequeñas superficies, ricas en sutiles variaciones, a las extensas telas o muros sin fin con una naturalidad de lenguaje que sorprende”.

Para Gaspar Galaz, la pintura de Beltrán es la consecuencia del pensar el mundo de las artes visuales como un punto de encuentro entre el quehacer y el contexto; entre el qué es la pintura y cuál es su relación con el mundo circundante.

El propio Beltrán expresa que la comunicación es universal a través del arte. Una senda que se abrió en su mente al pasar de continente en continente, sin límites, sin tiempo, sin prejuicios.

RESULTADOS SIMCE

- 20** La publicación de los resultados de la Prueba Simce, aplicada a los cuartos básicos en 1996, entregó una importante fotografía del actual nivel de logros en el rendimiento de la educación chilena. Una síntesis de las principales conclusiones de esa medición.

LA NUEVA ESCUELA EN FRANCIA

- 38** El Libro *Pour l'école* contiene el informe final de la Comisión de Reflexión sobre la Escuela, constituida en Francia para estudiar la situación de la educación en todos los niveles y proponer los cambios que requiere. Un documento de interés universal.

MUSICA Y EDUCACION

- 42** A su calidad de expresión artística, la música suma el carácter de un fenómeno de masas. El sonido es un código al que se puede acceder con facilidad y que más se comparte. Sin embargo, el sistema educativo no asume las infinitas posibilidades que tiene como vehículo de transmisión de contenidos.

LOS HERMANOS COEN


- 56** Ethal y Joen Coen se hicieron conocidos masivamente, al ser nominados en varias categorías al Oscar por su último filme, *Fargo*. Obra que se viene a integrar a un universo creativo singular, caracterizado por el humor negro, la fábula y la búsqueda de nuevos códigos visuales.

EDITORIAL	3
BREVES EN RODAJE	10
A CORTA DISTANCIA	19
BREVES INTERNACIONAL	37
BREVES EDUCACION	46
CONSEJO DE CURSO	48
ENSAYO	50
LIBROS EN EL VELADOR	60
FUENTES	62
REUNION DE APODERADOS	64
CARTAS	66




Definido como "una invitación a soñar", el Proyecto Montegrande del Ministerio de Educación, destinado a la educación media, propone un viaje a la innovación y a la creación de nuevas condiciones de aprendizaje. En el fundamento de la iniciativa se encuentra el legado de la prosa pedagógica de Gabriela Mistral.

13 PEREZ TORNERO



José Manuel Pérez Tornero, doctor en Comunicación y miembro de la Dirección del Grupo de Educativos de la Unión Europea de Radiodifusión, quien durante varios años estuvo a cargo de la Televisión Educativa Española, analiza el futuro de ese medio como vehículo de aprendizaje y la experiencia de su país en el tema.

6 REFORMA PREESCOLAR



Existe consenso en torno a la necesidad de mejorar la atención a los más pequeños, lo que asegura mejores rendimientos en los niveles siguientes. El testimonio de la Escuela 435 de Cerro Navia, es una buena demostración de lo rápido, beneficiosos y profundos que pueden ser los cambios.



Fotografía: Manolo Guevara

LA REFORMA DE LOS MAS CHICOS

Las letras grandes del lema que identifica a la Reforma preescolar dicen: "Los chicos de la Reforma inician el futuro"; en las pequeñas se lee: "Más niñas y niños preescolares por una mejor educación". Esta máxima se sustenta en reconocidos estudios nacionales y extranjeros que revelan el rol decisivo de la educación preescolar en la adquisición de competencias intelectuales, afectivas y sociales, las cuales

resultan determinantes para el éxito del niño en el sistema escolar.

Durante los primeros años de vida, el niño desarrolla lenguaje, personalidad, habilidades sociales, inteligencia, afectividad y se aprende a conocer y valorar a sí mismo. Por esa razón, existe consenso en el país en señalar que mejorar la atención a los más pequeños es un cheque a fecha en materia educacional, pues se están

asegurando mejores rendimientos en los niveles siguientes.

La inauguración del año preescolar tuvo lugar el mes pasado en la comuna de La Pintana. En ella, el jefe de la cartera de Educación, José Pablo Arellano, resaltó que "La Reforma es también de los más chicos", agregando que "no se puede avanzar en la calidad y equidad de la educación básica si no se atiende con igual pasión a la edu-

cación preescolar". Así, quienes trabajan en ese nivel, se esfuerzan por entregar a los niños las herramientas necesarias que les permitan alcanzar los mejores resultados. A la luz de la Reforma Educacional, el nivel preescolar postula una serie de cambios que ya se vienen gestando desde inicios de los 90. Ellos tocan específicamente puntos como el aumento de la cobertura en un número cercano a 80.000 nuevas vacantes durante los últimos seis años; extensión de la jornada, medida adoptada en casi la totalidad de los establecimientos, los que ya funcionan en horario continuado desde las 8.30 a 5 de la tarde; descentralización, proceso que ha permitido que las regiones sean protagonistas en la toma de decisiones sobre sus propias necesidades; mejoramiento de la calidad en programas formales y no formales, a través de perfeccionamiento a agentes; elaboración y entrega de materiales didácticos; incremento de programas innovadores dentro de los que se cuentan "Manolo y Margarita aprenden con sus padres", "Conozca a su hijo", "Programa de mejoramiento a la infancia" y "Programa de Articulación prebásica-básica"; fortalecimiento de la familia y participación de la comunidad, donde se resalta esencialmente el poder de los padres como agentes educativos capacitados.

Acogiendo los Programas de Mejoramiento a la infancia y Articulación, en el entendido que no se puede dejar de lado el rol formador que cumple la familia y la comunidad en el proceso educativo de los niños, la Escuela Básica 435 San Francisco Javier de Cerro Navia ha obtenido increíbles resultados. Este año, la escuela partió con jornada escolar completa desde tercero básico. La matrícula total del establecimiento es de 713 alumnos, 90 de esos niños están en kínder, divididos en dos cursos atendidos por una tía y una auxiliar respectivamente.

"LA ARTICULACION NOS CAYO DEL CIELO"

La hermana María del Remedio, directora del establecimiento, con inconfundible acento catalán, dice entusiasmada: "El Programa de articulación llegó al colegio como un regalo, porque estaba principalmente dirigido a los establecimientos municipalizados y el nuestro es particular subvencionado. Lo que pasó fue que el Ministerio, a través de la supervisora provincial, nos invitó a escuchar de qué se trataba esto de la articulación y nosotros lo presentamos a nuestros apoderados en reuniones muy especiales, con dinámicas y juegos. Dio tan buenos resultados que los profesores estaban felices y los papás mucho más".

La decisión de llevar la articulación a la escuela -que consiste en crear las condiciones necesarias para que el cambio de kínder a primero básico no sea tan brusco, era producto del deseo de facilitarles a los niños el aprendizaje. Dentro del proyecto propusieron distintas actividades. Por ejemplo, en el área Lenguaje se conversó con los padres, y en conjunto decidieron que lo mejor era dar funciones de títeres para los niños. Las mamás confeccionaron los muñecos y los papás llevaron a las tablas las distintas historias. También, en la misma área, los niños de primero básico, con su profesora y las familias, hicieron una recopilación de cuentos tradicionales chilenos y los presentaron. "Fue excelente, ha sido muy hermosa la experiencia de trabajar con los padres y que ellos ayuden a preparar las clases de sus hijos", señala la hermana.

Pero las actividades no sólo apuntan al apoyo curricular, sino también se han revelado temas como el crecimiento personal y la autoestima

EXISTE CONSENSO EN EL PAIS EN SEÑALAR QUE MEJORAR LA ATENCION A LOS MAS PEQUEÑOS ES UN CHEQUE A FECHA EN MATERIA EDUCACIONAL, PUES SE ESTAN ASEGURANDO MEJORES RENDIMIENTOS EN LOS NIVELES SIGUIENTES.

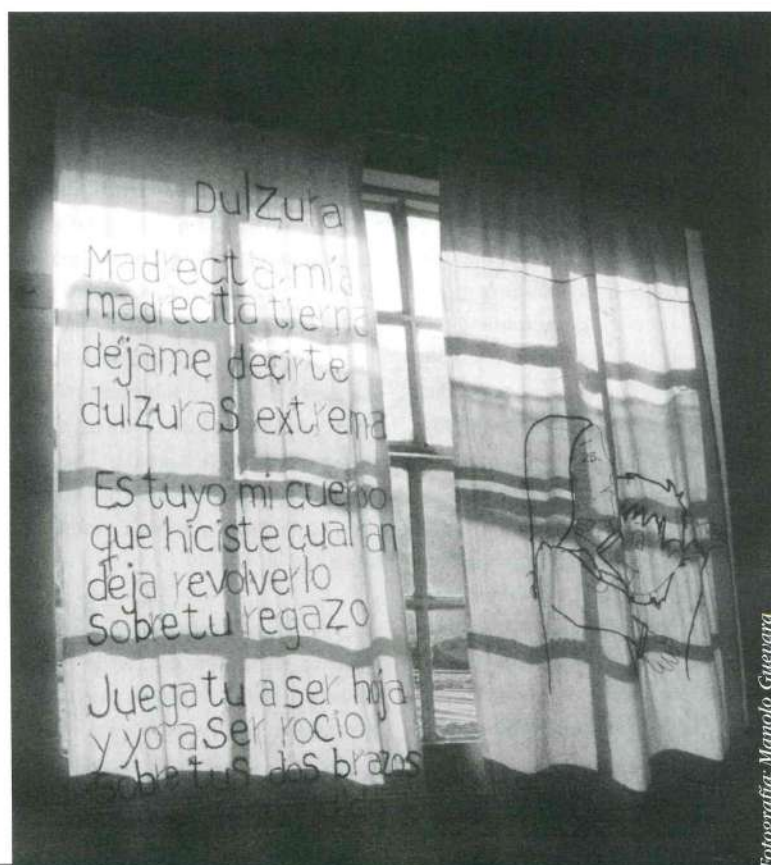
LOS NIÑOS HABLABAN
DIRECTAMENTE CON SUS
PADRES Y LES
CONTABAN QUE
ESPERABAN ELLOS DE
SU FAMILIA, COMO LOS
VEIAN, QUE LES
GUSTARIA QUE HICIERAN
POR ELLOS Y QUE
SENTIAN FRENTE A
TEMAS CONFLICTIVOS
COMO LA SEPARACION.

del niño. En ese sentido, otra actividad significativa fue una en que los niños hablaban directamente con sus padres y les contaban qué esperaban ellos de su familia, cómo los veían, qué les gustaría que hicieran por ellos y qué sentían frente a temas conflictivos como la separación.

Los alumnos que asisten al kínder de la Escuela San Javier pertenecen a una comuna de extrema pobreza. Contrario a lo que pueda pensarse, muchos de ellos provienen de hogares bien constituidos. "Ellos pertenecen al grupo de los afortunados", dice Ruth Vargas, la tía del kínder. Cuenta que cuando sus alumnos ingresan al colegio, el establecimiento organiza encuentros de pareja, duran cinco días y tienen que asistir ambos padres. Eso sirve para empezar a conocerlos y, según la directora, "ayuda un montón para lograr un compromiso y abrirles los ojos mostrándoles que los dos son educadores y que deben conversar y opinar en relación a la formación de sus hijos".

Sin embargo, también están los niños que vienen de hogares muy mal constituidos. Tanto, que en el colegio se han detectado casos extremos que tienen como consecuencia, incluso, la violencia intrafamiliar. Con dolor, la hermana catalana recuerda que algunos niños "llegan amoratados, porque les pegaron con un palo de escoba. Un día -dice- "tuve que llamar a la policía. Vieron cómo estaban las piernas del niño y se encargaron de llevarlo a su casa. Finalmente, aquella familia se integró a un programa de ayuda. Después vino la mamá del niño llorando, diciendo que no podía defenderlo del padre agresor, porque si interfería a ella la mataba".

Para enfrentar esa realidad, la escuela programa actividades orientadas a ayudar a la familia. Temas que trabajan primero con los niños y después con sus padres en las reuniones de apoderados. Por ejemplo, ¿quién soy yo? ¿cómo nací? Y después con las mamás todo lo que fue el período de gestación, cómo lo vivió la



Fotografía: Manolo Guevara

familia, qué hizo el papá antes que el niño naciera, etc. La actividad termina con una "tarea para la casa", la que trabajan en conjunto padres y niños.

Otros temas que están en carpeta para este año son: cómo van a enfrentar los padres la sexualidad de sus hijos y la violencia intrafamiliar, que según resalta María del Remedio, "es fundamental, sobre todo en nuestro medio; por eso, en las reuniones entregamos ayuda formativa. No estamos detrás de la nota o del comportamiento del niño; más bien nos interesa estar muy cercanos a la familia y si detectamos agresión o algún tipo de violencia, sacamos al niño de ese peligro, porque para nosotros -y los padres lo saben- el niño es muy querido".

POESIA MISTRALIANA EN LAS CORTINAS DE LA SALA

La articulación se desarrolla en la escuela desde 1994. Es decir, los niños que han vivido este cursan ya tercero básico. Muestra de ello es su sala de clases, que desde hace tres años luce unas bonitas cortinas blancas, hechas de sacos harineros y bordadas con poemas de Gabriela Mistral. Mientras los niños aprendían su primera poesía en primero básico y pasaban lanas de colores a sus madres, ellas bordaban versos de la poetisa.

Pero no sólo las cortinas son fruto del trabajo conjunto. Existen muchos otros testimonios que hacen hablar con orgullo a profesores y alumnos. Los niños cuentan, paso a paso, el proceso de creación de la biblioteca de aula. No tenían estantes donde colocar los libros, entonces, con ingenio, cuerdas, un par de tablones, un poco de pintura y el trabajo de los papás, idearon una especie de columpios que sirven de repisas a libros, que los niños consultan constantemente.

"Mi abuelo hizo una caja de madera para guardar el microscopio y mi hermano talló el auto que está en la tapa", dice Israel Cerda, quien no puede disimular todo lo que significa para él, que su familia haya participado en la creación de tan precioso y útil elemento.

Para el equipo docente, este tercero básico es la muestra palpable de lo que se ha logrado con la aplicación en kínder de los programas desarrollados. Por eso, concuerdan en que toda la escuela viene adoptando una nueva forma de enseñar, mucho más cercana a como se hacen las cosas en kínder. Incluso, para primero básico se diseñó y compró mobiliario nuevo. Se adapta a la perfección en este estilo de clases, ya que es casi como un mecano, que permite armar, agrandar, o achicar grupos de trabajo, según la necesidad y creación de los niños y su profesor.

La profesora de kínder asevera que "los niños se sienten más seguros, pueden decirse a sí mismos: yo soy capaz y me va a ir bien, y si no me va bien, voy a volver a intentarlo".

*LA PROFESORA DE
KINDER DE LA ESCUELA
435 DE CERRO NAVIA,
ASEVERA QUE "LOS
NIÑOS SE SIENTEN MAS
SEGUROS, PUEDEN
DECIRSE A SI MISMOS:
YO SOY CAPAZ Y ME VA
A IR BIEN, Y SI NO ME VA
BIEN, VOY A VOLVER A
INTENTARLO".*



OPINAN LOS PROFESORES DE PROVIDENCIA

La primera consulta para profesores realizada en el país se efectuó en la comuna de Providencia y arrojó datos de gran interés sobre la visión que tienen acerca de diversos temas. Entre ellos, uno muy decidor: los docentes no desean hacerse cargo de la administración de los diez establecimientos municipales. De los más de 400 maestros que respondieron la encuesta, el 70,7% no estuvo de acuerdo con la iniciativa de traspaso propuesta por el alcalde Cristián Labbé. Sin embargo, demostraron un alto interés de participación (90,2% de los convocados intervino en el proceso consultivo y respondió las 44 preguntas del cuestionario).

A la hora de la proyección administrativa y pedagógica, surgen otros resultados relevantes. Por ejemplo, el 62,7% considera necesario el programa de prevención de alcoholismo y drogadicción en su trabajo con los alumnos. Un porcentaje similar está conforme con el ambiente que reina al interior de la sala de clases y con las metodologías aplicadas para el desarrollo de las habilidades de los educandos.

En otro plano, el 64,1% de los docentes no comparte plenamente la idea de ser evaluados en su desempeño profesional. En una misma proporción, los profesores de Providencia creen que se podría mejorar el grado de apoyo que les brinda la Corporación de Desarrollo Social a su trabajo. El 69,3% piensa que la comunicación con sus colegas es fluida, franca y abierta; porcentaje que baja a 56,9% cuando se trata de la comunicación mantenida con la Dirección de sus respectivos colegios.

Por último, y aunque en diferente grado de aceptación, más del 60% se declara a favor del financiamiento compartido. Frente a una pregunta abierta contemplada en la consulta, se expresan los obstáculos para

ESCUELA DE REMEHUE: UNICA EN SU GENERO

En El Bolsón, provincia de Río Negro, en Argentina, durante la IV Exposición Concurso de la Madera, un grupo de jóvenes chilenos fue premiado por su brillante utilización de materiales de desecho, tales como papelillo y quila, usados en la construcción, para la fabricación de muebles y en la composición artística.

Ellos son alumnos de la Escuela Industrial de Remehue, ubicada al norte de Osorno, único establecimiento técnico-profesional del país que imparte la especialidad de Construcción Habitacional Rural. Un plantel declarado "escuela de excelencia" y por lo cual el Programa MECE le entregó recursos de perfeccionamiento, materiales audiovisuales, biblioteca y ahora computadores.

Además de ostentar estos premios, la escuela inició su jornada completa, que si bien rige desde la década del setenta, al oficializarse le permitirá postular a más beneficios para la capacitación de sus 160 alumnos, 110 de los cuales son internos.

Desde 1993 intervienen en un programa de cooperación en el área de la construcción, llevado a



mejorar la calidad de la educación que visualizan los profesores, como el excesivo número de alumnos por sala; la heterogeneidad de los cursos, debido a la diversidad de comunas de procedencia de los estudiantes; la falta de infraestructura para el desarrollo de actividades extraprogramáticas y deportivas; y la verticalidad en la toma de decisiones por parte de la Dirección de los establecimientos.

Con este primer ejercicio plebiscitario, Providencia ha podido dibujar un perfil de su profesorado. El 74% de éstos tiene edades sobre los 40 años y el 58,2% más de 11 años de antigüedad en sus cargos, características que de algún modo explican el éxito en las pruebas SIMCE y de Aptitud Académica demostrados por varios planteles comunales y su alta demanda de matrícula. Indicadores, que a su vez, según la propia alcaldía, podrían ser causales de la "dificultad para adoptar tendencias modernizadoras, como el traspaso de la gestión administrativa a los docentes".

cabo por el gobierno alemán, cuyo principal objetivo es buscar soluciones habitacionales para el sector campesino. Los alumnos de los últimos grados y sus profesores trabajan con especialistas alemanes en proyectos innovadores y en el perfeccionamiento de los egresados.

Paralelamente, realizan labores de extensión hacia los pobladores de escasos recursos de las comunas de San Pablo y San Juan de la Costa.

“Lo que sucedió en Argentina habla muy bien de las potencialidades artísticas de nuestros alumnos, que fueron capaces de aplicar técnicas que están desapareciendo en la vida rural”, recalca el director regional del Instituto de Educación Rural, fundación a la que pertenece el establecimiento. La Escuela de Remehue imparte enseñanza también en el empleo de técnicas de albañilería, instalaciones sanitarias y eléctricas, trabajos en fierro y soldadura y dibujo técnico.

En el proceso de admisión, la Escuela de Remehue privilegia a los jóvenes de localidades campesinas, porque la idea es que quienes egresen no se incorporen a las grandes constructoras, sino que vuelvan al mundo rural



Corregido y ampliado, el nuevo plan apunta, finalmente, a sentar las bases de una verdadera cultura nacional de prevención. Para ello introdujo tres cambios en cuanto a cómo abordar la seguridad en los planteles escolares. El primero consiste en que cada colegio debe formar un Comité de Seguridad Escolar, que funcione en forma permanente y con la participación del director, profesores, alumnos, padres y apoderados.

Una segunda innovación es que el plan elaborado por cada colegio lleve el máximo de detalles acerca de los riesgos, tanto al interior como en el entorno de la escuela o liceo. Que incluya mapas de riesgos y cuente con los recursos disponibles para las emergencias, ya sean terremotos, accidentes de tránsito, incendios, desplomes de muros, ataques delictuales y cualquier peligro al que esté expuesta la comunidad escolar.

Permanecer en constante relación con los organismos básicos especializados de protección, como bomberos, carabineros y unidades de salud, es el tercer punto de cambio exigido por el plan actual.

Si bien el cumplimiento de este objetivo significa necesariamente alteración de costumbres, de hábitos y quizás hasta otras actitudes de vida, los responsables están confiados en su eficacia: “Los innumerables eventos destructivos que afectan a nuestro país seguirán ocurriendo y se hace urgente reforzar a la población en su capacidad de anteponerse a esas situaciones como parte integral del desarrollo nacional”, señala el doctor Alberto Maturana, director de la ONEMI.

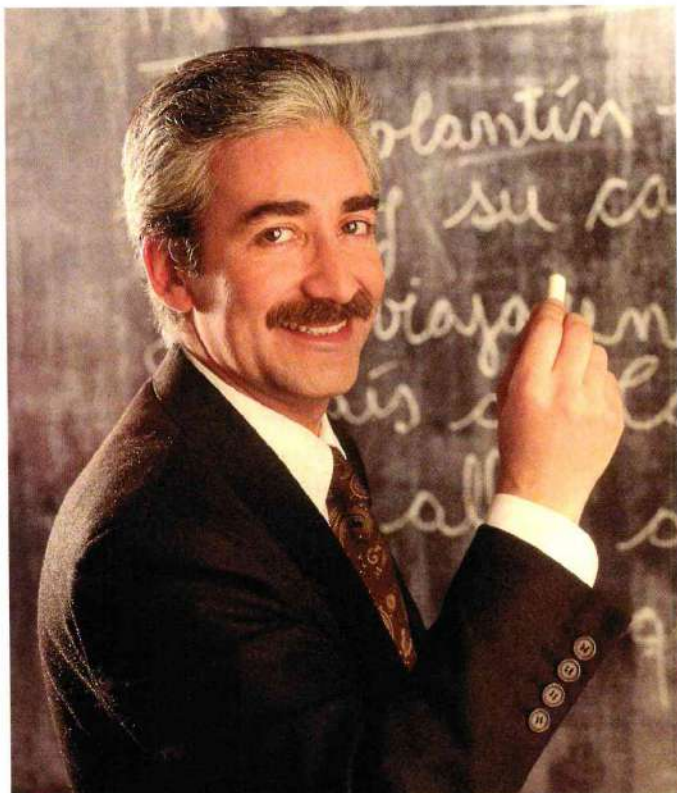
DEBUTA NUEVO PLAN DE SEGURIDAD ESCOLAR

La idea inspiradora propuso a la comunidad escolar reemplazar el concepto “sobreponerse” por el “anteponerse” cuando se tengan que enfrentar situaciones catastróficas. Detrás del nuevo plan está la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior, ONEMI, que decidió renovar el conocido operativo de evacuación escolar Plan Deyse, transformándolo en el Plan Nacional de Reforzamiento de la Seguridad Escolar, que es un marco global para que cada colegio elabore su propio proyecto.

La estadísticas elocuentes y frías hablan de un cambio en el perfil de siniestralidad de nuestro país. En los últimos treinta años, el 93% de los muertos y el 98% de los heridos son a consecuencia de anomalías socioorganizativas y no causadas por terremotos, temporales o inundaciones. Y los más de 10 mil establecimientos educacionales no se escapan a esta realidad.



En el nuevo plan de evacuación escolar, considera lugares prefijados para cada curso.



Rebajamos nuestra cotización adicional

Desde el 1° de abril de 1997
la cotización adicional es

2,99

para trabajadores dependientes
e independientes

Llame al
Servicio
Previsional
Magister:

6874048

Visite
nuestra
Página en
Internet:

<http://www.magister.cl>

MAGISTER
AFP

Da valor a tu trabajo

* Las comisiones pueden variar previo aviso de 90 días

cf
se

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

akal

EDICIONES AKAL

**44 TÍTULOS DEL FONDO DE CULTURA ECONÓMICA Y 45 TÍTULOS DE EDICIONES AKAL
FUERON INCLUIDOS EN EL CATÁLOGO PARA BIBLIOTECAS 1997 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

FONDO DE
CULTURA
ECONÓMICA

Paseo Bulnes 152
Santiago

Fonos:
699 0189
695 4843

Fax:
696 2329

ABBAGNANO, NICOLÁS
DICCIONARIO DE FILOSOFÍA
Fondo de Cultura Económica

BERENDT, JOACHIM
EL JAZZ
Fondo de Cultura Económica

PAZ, OCTAVIO
EL LABERINTO DE LA SOLEDAD
Fondo de Cultura Económica

SABINE, GEORGE
HISTORIA DE LA TEORÍA POLÍTICA
Fondo de Cultura Económica

KATCHADOURIAN, HERANT
LA SEXUALIDAD HUMANA
Fondo de Cultura Económica

JAEGER, WERNER
PAIDEIA
Fondo de Cultura Económica

NÓMEZ, NAIN
POESÍA CHILENA CONTEMPORÁNEA
Fondo de Cultura Económica

DEBESA, F. Y OTROS
TEATRO CHILENO CONTEMPORÁNEO
Fondo de Cultura Económica

LEVY, ELIE
DICCIONARIO DE FÍSICA
Ediciones Akal

SADIE, STANLEY
GUÍA AKAL DE LA MÚSICA
Ediciones Akal

CAIRNS, TREVOR
HISTORIA DEL MUNDO PARA
JÓVENES
Ediciones Akal

José Manuel Pérez Tornero

Televisión educativa y nuevas tecnologías

Victoria Uranga Harboe

M José Manuel Pérez Tornero se define como un hombre “demasiado comprometido”. Doctor en Comunicación, miembro de la Dirección del Grupo de Educativos de la Unión Europea de Radiodifusión y director del Magister de Comunicación y Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, le sobra entusiasmo. Cosa que dejó demostrada al ser el creador y director durante varios años de la Televisión Educativa Española (TVE y MEC).

El proceso ha sido muy lento. La reforma se ha experimentado en algunos campos y ahora recién empieza a aplicarse en general. El problema más grave es este: por un lado van los proyectos y los deseos y, por otro lado, los



recursos económicos. Además, a eso hay que añadirle la inercia y la rutina burocrática de muchos años, de una educación

tradicional que se refleja no solamente en la actitud de profesores o en los programas, sino también en la ordenación de los

“Pienso que no hay medios de masas y que la tendencia es ir a medios interactivos. En el futuro, si hay algo que se llame televisión, se parecerá más al teléfono que a la televisión actual”.

“Se ha expandido el tiempo de ocio y las personas tienen que utilizar ese tiempo para enriquecerse profesional y culturalmente. Se mezclan los campos. Ya no es la división estricta, la televisión para el ocio y la escuela para la formación”.

edificios, en el uso de los tiempos, en la relación entre la escuela y las ciudades. Son muchas cosas que habría que cambiar y que no han cambiado, hay desajustes fuertes.

LA REFORMA EDUCACIONAL EN ESPAÑA SE VIENE DISCUTIENDO DESDE PRINCIPIOS DE LOS OCHENTA. ¿COMO VAN LAS COSAS?

La reforma educativa en España tiene varias orientaciones. Primero, un sentido de la educación más basado en el constructivismo, en el sentido de que es necesario dotar de instrumentos para que aprenda la gente, antes de pasarle contenidos o instrucciones. Después viene el introducir un plan integral de educación donde, por ejemplo, los valores se consideren, y no sólo haya una especialización estricta en un campo profesional, sino igualmente un trabajo en el mediano y largo plazo. Luego, también la reforma concreta más visible es la ampliación del plazo de escolaridad: desde los 14 a los 16 años. Asimismo, se ha intentando dar más flexibilidad en los

currículos. Es decir, que haya más posibilidades de escoger.

¿TRABAJAN TAMBIEN LOS TEMAS TRANSVERSALES?

Sí, han sido un aporte importante. Principalmente trabajamos la educación para la paz, la educación contra la discriminación sexual, la educación para el consumo y los medios de comunicación. Estos son grandes ejes que deben atravesar cada una de las asignaturas y tendrían que interesar a todos los profesores para romper la fragmentación de la enseñanza.

EN SU LIBRO *EL DESAFÍO EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN* HABLA DE UN CAMBIO DE RELACION ENTRE EL MUNDO DE LA ESCUELA Y EL DE LA TELEVISIÓN, PASAR DE ADVERSARIOS A COMPLICES...

La televisión es una situación de comunicación diferente a la escuela. Es una situación en que el usuario siente un placer por el programa, tiene interés, le abren el mundo, de alguna manera lo conectan con la actualidad y con la realidad.

En la escuela hay una actitud más normativa, más obligatoria, más impositiva. A mí me parece que la apertura de la escuela a la televisión y, en general, a los medios de comunicación, tiene que alterar a la escuela tradicional. Una hibridación mutua puede ser muy enriquecedora para ambas.

PERO EL MUNDO DE LA TELEVISION Y EL DE LA EDUCACION SE HAN IGNORADO E INCLUSO NEGADO POR MUCHO TIEMPO. ¿QUE GANA EL UNO Y EL OTRO JUNTÁNDOSE?

Se han negado en un contexto en que la televisión era para el ocio y la educación para la profesión. Ahora se está viendo que los medios también sirven para la educación. Y en ello hay que considerar el multimedia, las plataformas digitales de televisión, la fibra óptica para interconectar centros. Hay un sistema mediático diferente que se incorpora al mundo educativo y lo puede revolucionar.

¿Y QUE GANA LA TELEVISION?

La televisión se está hundiendo. Esa televisión con mayúscula que cono-

ce mos se está diluyendo. La televisión ya no es generalista, es más mediática. Es una fragmentación en canales con redes muy precisas y, por tanto, la escritura audiovisual se está incorporando a la educación, a través de la televisión, o a eso que llamamos televisión, pero se debería llamar de otra manera.

¿BAUTIZA CON OTRO NOMBRE A LA TELEVISION?

No, pero por ejemplo, digo que no hay medios de masas y que la tendencia es a medios interactivos. En el futuro, si hay algo que se llame televisión se parecerá más al teléfono que a la televisión actual. El cambio no será sólo de nombres o nivel de tecnologías, también ocurrirá a nivel de las interacciones que éstas produzcan o formen parte. Ya se está viendo que hay una televisión por pieza, en vez de sólo una donde antes veía toda la familia. También, por ejemplo, el ocio hoy día tiene que ser más creativo, porque se ha expandido el tiempo de inacción. Las personas tienen que utilizar ese tiempo para enriquecer-

se profesional y culturalmente. Entonces, se mezclan los campos. Ya no es la división estricta: la televisión para el ocio y la escuela para la formación; son dos binomios que van a ir cambiando.

¿QUE INGREDIENTES DEBERIA TENER ENTONCES UNA BUENA TELEVISION EDUCATIVA?

Tener la tensión de la actualidad. La misma pasión que ponen los periodistas al seguir la actualidad y los problemas. Eso debería formar parte de la televisión educativa, porque casi todos los temas se pueden abordar desde el punto de vista de la actualidad. Debería poseer la fuerza narrativa de la televisión de ficción o el buen cine. Luego, algo que se echa de menos en los medios de comunicación: la pasión por el rigor y una cierta profundización en lo que es el saber. Eso sería lo más novedoso. Algo que está en la tradición del periodismo de investigación o el periodismo de documental. La televisión educativa tendría que excluir esa forma anquilosada de los telecursos.

¿CUALES SON LOS VALORES QUE LA SUSTENTAN Y LA DIFERENCIAN?

Una televisión educativo-cultural es más realista que la otra. La televisión generalista es muy de ensañaciones, de falacias que no existen, de mundos consumistas que distorsionan la vida cotidiana. La televisión educativa serviría también para transformar algunos problemas reales de la humanidad y que hoy no se enuncian bien o no los conocemos adecuadamente. También habría que crear nuevas formas de comunidades, gente de distintos países que pudiera comunicar a través de la televisión, gente que sintiera las mismas inquietudes y le preocuparan los mismos temas. También tendría que ser alegre y muy entretenida.

PARA CREAR CONCIENCIA PUBLICA SOBRE EL USO EDUCATIVO-CULTURAL DE LA TELEVISION, USTED PLANTEA QUE SE REQUIERE UN SISTEMA DE ALCANCE INTERNACIONAL. ¿CUAL ES LA RELACION ENTRE ESTOS DOS AMBITOS?

Un país tiene un sistema rico y plural de

“La misma pasión que ponen los periodistas a seguir la actualidad y los problemas, debería formar parte de la televisión educativa. Debería poseer la fuerza narrativa de la televisión de ficción o el buen cine.

La televisión educativa tendría que excluir esa forma anquilosada de los telecursos”.

"Una reforma educacional debe tener concordancia con los medios audiovisuales y con los valores con que se eduque a los niños. Tanto dentro de la pantalla o delante de una pizarra del maestro deben, por lo menos, no ser incongruentes del todo..."

televisión o tiene un sistema que no es ni rico ni plural. Cuando digo sistema, no hablo sólo del canal, hablo de todos los mecanismos que lo hacen posible: es una industria de producción, un sistema de regulación político adecuado, un sistema de participación de la gente en la televisión, un buen sistema complementario a la televisión. Es decir, que haya una buena prensa que informe y que opine sobre la televisión y un debate público. Todo eso hace un sistema de televisión. No basta tener un canal que emita algunos productos educativos si no hay una auténtica participación de la gente en ese canal, si no hay un receptor crítico que sepa interpretar, si no hay un debate y una autocrítica sobre la propia televisión.

EDUCAR PARA EL USO DE LA TELEVISION Y EDUCAR A TRAVES DE LA TELEVISION SON DOS CAMINOS CONCRETOS PARA FORMAR UN SISTEMA DE TELEVISION EDUCATIVA... ¿SIGNIFICA QUE SON PROCESOS PARALELOS?

Siempre se aprende a tropezones, por ensayo y

error. Entonces no hay dinámicas lineales. Uno aprende una cosa y después reconoce que viene otra detrás, que se puede relacionar con algo antiguo... Yo creo que la clave de la felicidad humana está en la inteligencia del lenguaje que tengamos, porque el lenguaje nos sirve para la memoria, para comprender el mundo, para la relación con la gente y para descubrir nuevos procedimientos. Una televisión de lenguaje inteligente es una televisión que produce resultados inteligentes, en teoría; por lo tanto, son dos líneas que se realimentan. ¿Cómo hacerlo? Yo creo que se tiene que aspirar a hacer todo a la vez. No sirve el Despotismo Ilustrado: "vamos a darle al pueblo poquito a poquito las cosas que yo sé". Hay que arriesgarse a explorar, a cambiar. Los creadores tienen que hacerlo, confiar en que eso se entienda y se incorpore.

A PROPOSITO DEL ARRIESGARSE Y EXPLORAR, ¿CUANDO PASAN LOS NIÑOS Y NIÑAS A SER "HACEDORES" DE LOS PROGRAMAS Y DEJAN DE SER SOLO RECEPTORES?

No hay mucho, pero se puede hacer. Lo que se avecina es una tecnología muy amable, muy sencilla de utilizar, incluso, por los niños y ellos tienen una capacidad combinatoria increíble. No tienen ninguna restricción normativa ni rutinaria. Entonces, si su imaginación es muy amplia, y además le das un instrumento de fácil manejo que ellos intuitivamente dominan, el resultado puede ser fantástico. Lo que se avecina es una sociedad de redes con creatividad e imaginación compartida.

¿CONSIDERA USTED QUE SE CREARAN NUEVOS ESPACIOS PARA QUE OTROS ACTORES Y GRUPOS DE LA SOCIEDAD SE MUESTREN Y SE VEAN?

Hay una cuestión sociopolítica básica. Todo dependerá si somos conscientes de que se tiene que enderezar una deriva consumista salvaje. De otro modo, la tecnología más sofisticada seguirá sirviendo para lo mismo. Si ética, política y sociológicamente, de pronto algún país o comunidad decide que se deben orientar las cosas

hacia otro horizonte, entonces sí que se va a multiplicar esta actividad. Las condiciones están más que nunca en la historia. Pero también más que nunca nos encontramos al borde del abismo. El peligro nuclear no ha desaparecido.

EN RELACION A LOS APREMIOS CONSUMISTAS O CALCULOS ECONOMICISTAS, UN TIPICO ARGUMENTO CONTRA LA TELEVISION EDUCATIVA ES QUE ELLA NO VENDE.

Yo creo que ese es un argumento cínico. Porque es como si tú pones un boxeador peso pesado a combatir con un peso pluma. El peso pesado siempre arrasa. Si creamos condiciones de igualdad y vamos a dotar de los mismos recursos a la televisión pesada y a la televisión educativa, creo que la proporción es de mil a uno. En volumen de recursos destinados a la televisión consumista es mil y a la educativa ni siquiera llega al uno.

SE PUEDE AGREGAR QUE LOS PROGRAMAS DE TELEVISION EDUCATIVA SE SUELEN

TRANSMITIR EN HORARIOS DE BAJA AUDIENCIA...

Y a eso hay que agregarle el tema de la constancia, en la cual también hay gigantescas diferencias.

¿COMO SE HIZO EN ESPAÑA PARA QUE RESULTARA? ¿FUE IMPORTANTE HACERLO DESDE UN CANAL DE SERVICIO PUBLICO COMO LA TVE Y CON EL APOYO DEL MINISTERIO DE EDUCACION?

Aquí se había estado definiendo una filosofía de servicio público dentro de

una óptica social democrata. La televisión no había hecho nada en ese sentido, más bien lo contrario. Tenía un planteamiento absolutamente neoliberal. Se daba también que la reforma empezaba a aplicarse... Entonces, por un lado había una contradicción entre una televisión plenamente consumista y una teóricamente más en favor de la televisión de enseñanza. Una reforma educacional debe tener concordancia con los medios audiovisuales y que los

"Es fácil recurrir a la censura para zanjar discusiones que requerirían un debate y una reflexión.

La censura sustituye ese trabajo de pensamiento, porque alguien ya pensó por nosotros".



valores con que se eduque a los niños, tanto dentro de la pantalla o delante de una pizarra del maestro deben, por lo menos, no ser incongruentes del todo... Se trataba de poner en contacto todas esas contradicciones y de crear una pequeña plataforma. Poner abierta y francamente esos problemas sobre la mesa. Significaba transformar la televisión, abrir la escuela a la televisión y que la reforma se proyectara hacia los medios audiovisuales. Yo creo que no se ha logrado. Ha empezado, pero queda mucho por hacer.

¿EXISTE UNA TELEVISION EDUCATIVA AHORA EN ESPAÑA?

Hay algunos programas, franjas educativas en la televisión pública y algunas televisiones regionales. Muy escasa y poco dotada. Además de la televisión iberoamericana, que transmite un poco más de tres horas. Es necesario tener dos o tres canales educativos. Se podría dar y no sería ni tan difícil ni caro.

¿A SU JUICIO, COMO SE DEJA DE VER A LA TELEVISION COMO UN

ORACULO? ¿COMO SE ENSEÑA A NIÑOS Y NIÑAS A SER MAS CRITICOS?

Conocer la televisión por dentro ya ayuda a ser crítico. Conocer los errores de la televisión, las trampas, las manipulaciones, que el éxito de la televisión reside justamente en que la sacralizamos. Eso es interesante y ahí se empieza a ser crítico. Lo ideal sería de consumidor a comunicante, pero no estamos ahí todavía. Con la prensa se hace más a menudo. El problema es que con la televisión la relación no es entre iguales. Por suerte, esto está cambiando en la medida en que las tecnologías se hacen más baratas.

PERO SE CREYO LO MISMO CON EL CABLE, Y NO NECESARIAMENTE LA DIVERSIDAD AUMENTO. MAS BIEN SE REPRODUJO EL MODELO DE LA TELEVISION CERRADA.

El salto es mucho mayor ahora. Internet es un presagio, pero siempre hay una política de trasfondo. Las tecnologías están en mejores condiciones que nunca. Incluso, aunque las

utopías y las promesas hayan sido las mismas que cuando aparece la realidad virtual o la inteligencia artificial. Pero ahora es más y mejor y, además, es todo a la vez. Que ya después, políticamente, no lo sepamos aprovechar es otra cuestión.



Censura y Calificación

Hilda Hernández

Integrante del Consejo de Calificación Cinematográfica

En los últimos meses, diversas situaciones han instalado el tema de la censura como un asunto de largos y enconados debates. Recientemente, el Presidente de la República envió un proyecto de ley que busca su eliminación de la Constitución. Con ello, la polémica se avivará y la opinión pública será testigo de las diferentes posiciones, las que no siempre se sustentan en una claridad conceptual, necesaria para que el debate sea fructífero y no prejuicioso.

La censura molesta nuestra conciencia, porque constituye un atentado a la libertad individual y pública. Cuando se anunció el término de ésta, mucha gente aplaudió, pero sin comprender en su totalidad el alcance de la medida.

La Constitución de 1980 establece en su artículo 19, primero la libertad de expresión y luego, la censura previa al cine. Esta inconsistencia y la discriminación en contra de una expresión artística, hacían necesaria la supresión de dicha norma.

Dado que la censura al cine se prestó para abusos, y durante muchos años el Consejo de Calificación Cine-

matográfica fue un organismo hermético, que operaba en las sombras y que ni siquiera entregaba los nombres de sus integrantes, existe una serie de mitos que llevan a confundir censura con calificación.

En términos generales, ambas acciones pueden ser sinónimos, en el sentido que las dos tienen por finalidad restringir. Sin embargo, en la aplicación directa al cine, comprenden finalidades y resultados muy diferentes. La censura se refiere a la prohibición o alteración de la obra cinematográfica. Es la facultad de un grupo de privar a la mayoría de la posibilidad de escoger el cine que desee ver.

La calificación, en cambio, cumple una función social. Está destinada a los menores de edad. Su finalidad es evitar que niños y adolescentes queden expuestos a imágenes y contenidos que, potencialmente, pudieran dañar su desarrollo integral. Se aplica a través de la clasificación por tramos de edad, con lo cual se está considerando etapas del desarrollo infantil y juvenil que incidirían en la forma de analizar, internalizar, interpretar e identificarse con una película o sus protagonistas.

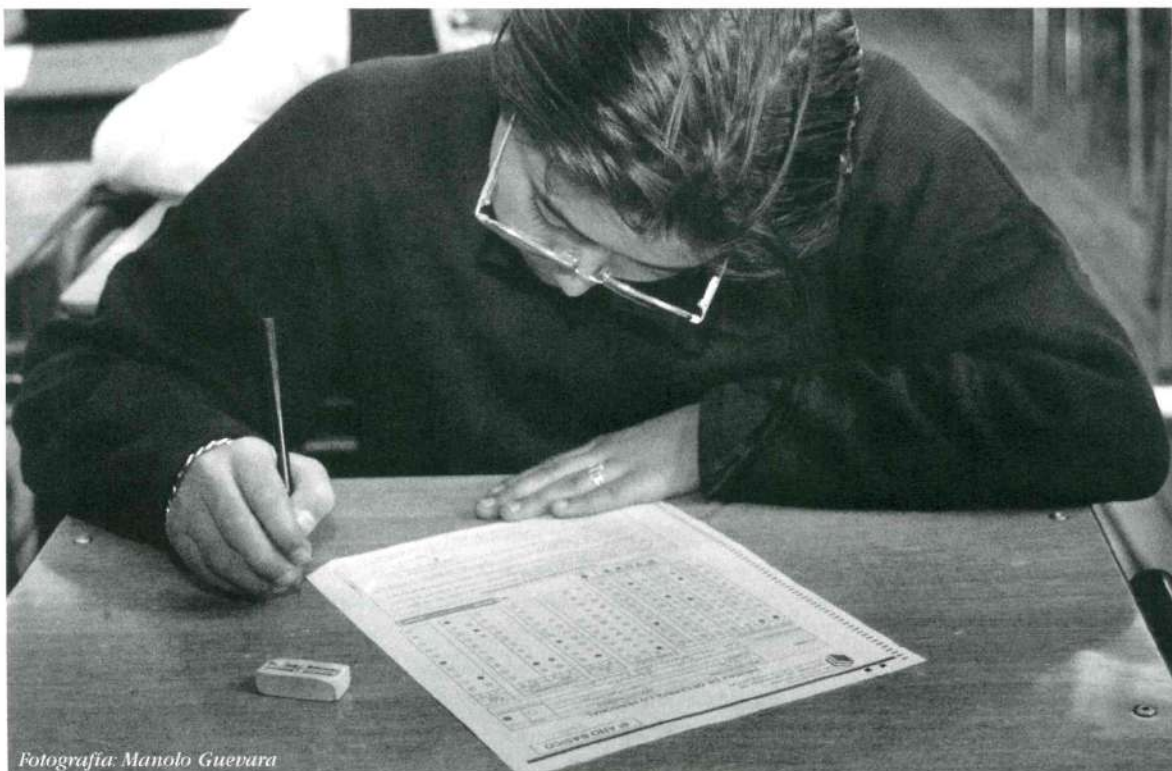
El Consejo de Calificación Cinematográfica, además de censurar películas, se caracterizó por su hermetismo y por no favorecer la información que el público merecía frente a la prohibición y calificación de ciertas cintas.

En los últimos años, en especial los nuevos consejeros y presidentes, han hecho serios esfuerzos para revertir la forma de trabajo. Hay resultados evidentes (recalificación de películas prohibidas y calificadas para edades superiores, y no aplicación de censura a ninguna película destinada al cine, desde 1992). Pero para la sociedad chilena, la imagen del Consejo no ha cambiado, hasta el punto que se le atribuyen responsabilidades que no tiene, como la posibilidad de cortar las películas (facultad fue derogada en 1959).

Al suprimirse de la Constitución el artículo que establece la censura al cine, no se produce un cambio en las prácticas de calificación, porque éstas deben seguir. Pero marca un hito en el campo de los principios. Es el reconocimiento a la capacidad de discernimiento de la población adulta chilena.

RESULTADOS SIMCE 1996: ¿QUE PASO CON LOS APRENDIZAJES?

EL MES PASADO SE HICIERON PUBLICOS LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SIMCE APLICADA EN 1996. CON ELLO, CADA UNIDAD EDUCATIVA INICIO EL ANALISIS PARA DETERMINAR LOS ASPECTOS A REFORZAR Y CORREGIR. EL MINISTERIO DE EDUCACION TAMBIEN DIO A CONOCER LAS CONCLUSIONES MAS SIGNIFICATIVAS QUE ENTREGA LA MEDICION, LAS QUE SE REPRODUCEN A CONTINUACION.



Fotografía: Manolo Guevara

Los resultados de las asignaturas examinadas por el SIMCE en 1996 muestran un nuevo incremento de los logros en el aprendizaje de los estudiantes. Estos avances se observan en todas las asignaturas medidas: Castellano, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía. Se constata un progreso sostenido de los establecimientos subvencionados y una disminución de su distancia con respecto a las escuelas particulares pagadas.

Prueba	1992	1994	1996
Castellano	68.0	67.4	71.8
Matemática	67.3	69.3	71.2
Ciencias Naturales	59.7	66.8	67.9
Historia y Geografía	64.2	60.3	67.0

El análisis de los resultados permite concluir que las principales mejoras se producen en aquellos objetivos de aprendizaje más relevantes para el desarrollo integral de los alumnos. Así, por ejemplo, en Castellano la mayoría de los avances se obtiene en vocabulario, diálogo escrito, comprensión lectora y redacción; en Matemática, en la resolución de problemas; en Historia y Geografía existe una mejor utilización de los conceptos e identificación de las funciones que cumplen las instituciones; en Ciencias Naturales se incrementan los logros en la capacidad de recoger, comparar, cuantificar y procesar datos.

La prueba SIMCE fue aplicada en noviembre pasado a 248 mil 364 alumnos de cuarto año básico, pertenecientes a cinco mil 592 establecimientos educacionales de todo el país. En esa ocasión, por primera vez se incorporó en la medición a 575 escuelas rurales uni, bi y tridocentes y a sus tres mil 805 alumnos.

EL MEJORAMIENTO MAS ALTO OCURRE EN LOS ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS

El análisis de los resultados permite sostener que, en relación con la medición de cuarto año básico 1994, se observa un mejoramiento sostenido de los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Dependencia	1994	1996	1994	1996
	Cast.	Cast.	Mat.	Mat.
Municipal	63.4	68.2	65.4	65.8
Particular Subvencionada	69.9	74.2	71.4	73.1
Particular pagada	83.7	86.1	86.4	85.6
Promedio nacional	67.4	71.8	69.3	71.2

A nivel de las comunas, 298 mejoran en Matemática y 257 en Castellano. Si se comparan los rangos de avance, retroceso y estancamiento de todos los establecimientos por comuna y asignaturas de Castellano y Matemática, entre los años 1994 y 1996, se constata que la cantidad de comunas que mejoran sus resultados es consistentemente superior a aquellas en las que dichos resultados bajan.

Asignaturas	Con avance		Con retroceso		Sin avance	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Comunas		Comunas		Comunas	
Castellano	257	78.1	64	19.4	8	2.4
Matemática	298	90.5	23	6.9	8	2.4

MEJORAN LAS OPORTUNIDADES PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS MAS POBRES

El Índice de Desigualdad Educativa establece la diferencia de resultados en Castellano y Matemática entre el 10% de los establecimientos educacionales de más alto rendimiento en el SIMCE y el 10% de los de más bajo rendimiento. Mientras en 1992 la distancia era de 39,2 puntos, en 1996 ella se ha reducido a 33,1 puntos, lo que representa una disminución de 16 puntos.

El 66% de las escuelas con resultados más bajos están siendo atendidas por el Ministerio de Educación a través de sus programas de mejoramiento de la calidad de la educación.

Un importante avance se observa también en las escuelas rurales medidas por el SIMCE. Aunque permanecen bajo los promedios nacionales, en Castellano el porcentaje promedio sube de 56,1 a 60,7 y en Matemática de 54,1 a 59,4.

Las escuelas uni, bi y tridocentes atendidas por el Programa MECE Rural del Ministerio, suben 6 puntos en Castellano y 8 puntos en Matemática, si se compara la medición parcial de 1994 con la más amplia de 1996.

Los establecimientos educacionales incorporados al Programa de las 900 Escuelas siguen disminuyendo su distancia en relación con el total de las escuelas gratuitas.

LAS DIFERENCIAS ENTRE RENDIMIENTO, DEPENDENCIA Y NIVEL SOCIOECONOMICO SIGUEN PRESENTES

En efecto, a pesar del mejoramiento señalado, si se comparan los promedios nacionales de rendimiento en

LAS PRINCIPALES MEJORAS SE PRODUCEN EN LOS APRENDIZAJES MAS RELEVANTES PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ALUMNOS.

ASI, POR EJEMPLO, EN CASTELLANO, LOS AVANCES SE OBTIENEN EN VOCABULARIO, DIALOGO ESCRITO, COMPRENSION LECTORA Y REDACCION; EN MATEMATICA, EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS.

Matemática y Castellano, se encuentra una marcada asociación entre rendimiento en las pruebas SIMCE, nivel socioeconómico y dependencia del establecimiento.

El nivel socioeconómico establece categorías A, B, C y D sobre la base de la escolaridad de los padres y el gasto educacional promedio mensual, siendo A el más alto nivel y D el más bajo. Se confirma claramente que a mayor nivel socioeconómico corresponde mayor puntaje en las pruebas, tanto en Castellano como en Matemática.

Pruebas	Nivel Socioeconómico			
	A	B	C	D
Matemática	85.0	75.5	67.6	61.1
Castellano	85.6	76.7	68.1	60.6

Los antecedentes muestran que en mil 189 establecimientos, el logro promedio es inferior al 60%, lo que es claramente deficiente. A esas escuelas asisten cerca de 200 mil alumnos y alumnas. Por otra parte, en tres mil 154 escuelas los resultados son regulares o insuficientes, con logros promedios entre 60 y 80%. A estos establecimientos concurre el 69% de los alumnos de básica. Esto es, más de un millón 200 mil alumnos. Sólo en 878 colegios se obtienen logros promedios superiores al 80%, y asisten 347 mil estudiantes.

Por lo tanto, a pesar de los progresos, persisten claras insuficiencias que subrayan la importancia del mejoramiento de la calidad de la educación que busca la Reforma Educacional.

PRINCIPALES MEJORIAS EN LAS DIFERENTES PRUEBAS

* Mejora la ortografía puntual y la comprensión lectora de textos literarios.

* El mayor progreso se da en Redacción, donde se destacan los factores asociados a la utilización del vocabulario y el dominio de aspectos gramaticales en la escritura, resaltando un sustantivo incremento en la extensión de líneas escritas por alumno respecto de mediciones anteriores.

* Mejora la capacidad de resolver problemas matemáticos.

* Hay un progreso importante en los objetivos que se refieren a seleccionar, organizar, expresar e interpretar información para resolver problemas matemáticos y estimar resultados de operaciones y mediciones.

* Se obtienen bajos niveles de logro en comprensión lectora de textos informativos.

* Los resultados más bajos siguen siendo la resolución de ejercicios de operaciones aritméticas combinadas, utilizando paréntesis.

* En Ciencias Sociales, entre los objetivos de mayor logro se destaca la correcta utilización de los términos históricos, geográficos y económicos de uso frecuente e identificación de las funciones que cumplen instituciones, profesiones y oficios de la comunidad local.

* En Ciencias Naturales se comprueban mayores alcances en objetivos referidos a conocer las propiedades fundamentales de la materia y sus cambios. Asimismo, desarrollar la habilidad para recopilar, comparar, cuantificar y entregar datos.

EN MIL 189 ESTABLECIMIENTOS EL LOGRO PROMEDIO ES INFERIOR AL 60%, LO QUE ES DEFICIENTE.

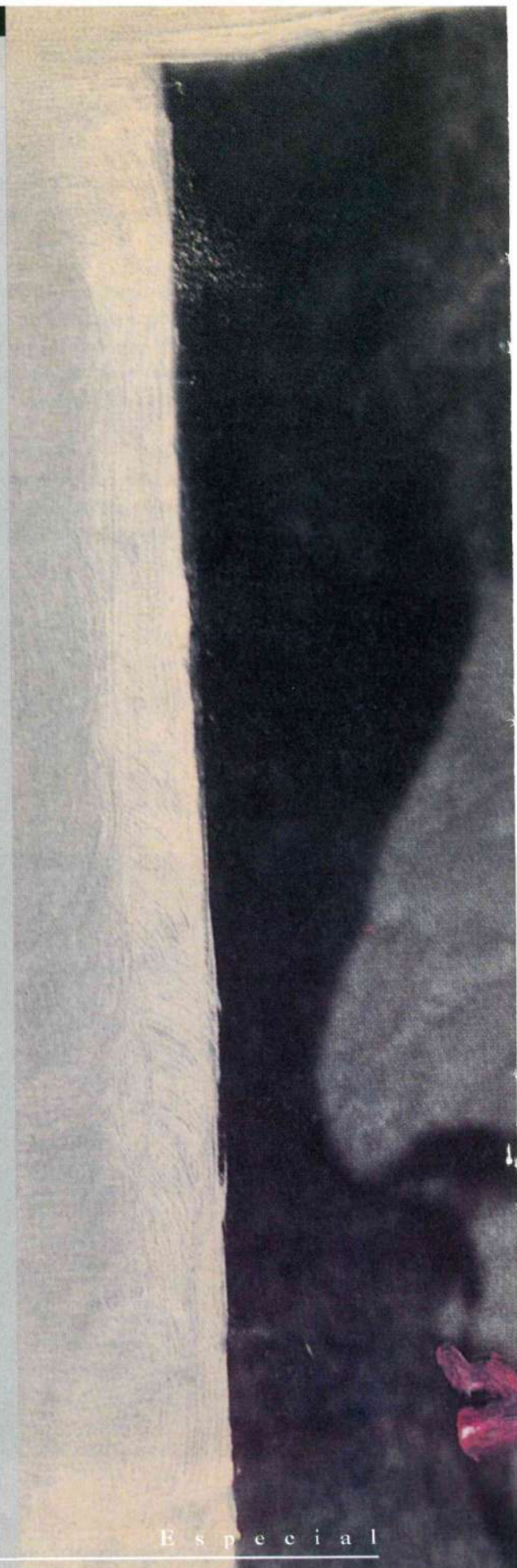
EN TRES MIL 154 ESCUELAS LOS RESULTADOS SON REGULARES O INSUFICIENTES, CON PROMEDIOS ENTRE 60 Y 80%. SOLO EN 878 COLEGIOS SE ALCANZAN LOGROS PROMEDIOS SUPERIORES AL 80%.



**GABRIELA MISTRAL SIMBOLIZA EL SALTO DESDE
UNA REALIDAD LOCAL A UN MUNDO GLOBAL,
DESDE MONTEGRANDE A ESTOCOLMO.**

**EL PROYECTO MONTEGRANDE DEL MINISTERIO DE
EDUCACION PROPONE TAMBIEN UN VIAJE, LA
MATERIALIZACION DE SUEÑOS DE ALUMNOS Y
EDUCADORES DEL CHILE DE HOY, QUE QUIEREN
ENTRAR AL SIGLO XXI.**

**QUIENES QUIERAN REALIZAR ESTE VIAJE
PEDAGOGICO, PODRAN POSTULAR AL PROYECTO
MONTEGRANDE.**





*Proyecto
Montegrande:
El desafío de
Innovar el Liceo*



* **U**n sueño engendra otro sueño. En Montegrande nació una de las soñadoras más audaces de su tiempo, una adelantada, que debió sufrir, como todos los soñadores, la incompreensión de muchos de sus contemporáneos.

¿Qué soñó Gabriela Mistral? ¿Cómo conjugó el verbo soñar en educación? Mirémosla a través del tiempo: ahí está, es ella, una joven solitaria, poco sociable. Camina por las calles de Compañía Baja, una aldea donde comienza a ejercer como maestra de niños. Conversa con los olivos, y la envidia y la sospecha por ser diferente ya la rodean. En esa pequeña aula de adobe, frente a niñas a las que cuesta enseñar, Gabriela Mistral comienza a soñar despierta. No en la teoría, sino en la práctica de ese arte casi imposible, enseñar.

Gabriela Mistral entendió y sufrió en carne propia los problemas del magisterio, de los cuales culpó con mucha fuerza a la sociedad, pero también a los profesores indolentes o mediocres, lo que le valió la incompreensión de autoridades y colegas.

Gabriela Mistral, como nadie en su tiempo, descubrió las fallas y errores

de un sistema pedagógico retrógrado y soñó con cambiarlo, dándole a este, su "oficio lateral", siempre un tiempo de reflexión. Pocas veces alguien ha escrito con tanta pasión sobre educación, como si se tratase de un gran amor. Su pensamiento pedagógico se hizo en la práctica de la sala de clases, en las dificultades de escuelas pobres, de salas con alumnos desmotivados a lo largo de toda una vida. En ese sentido, es un pensamiento pedagógico vivo, marcado por las horas de clases, por el roce de miles de alumnas a lo largo de Chile, por el contacto y preocupación con nuestra realidad social y cultural.

Su poesía nos ha llevado lejos y ha servido como embajadora cultural de Chile en el mundo; es hora que recuperemos su pensamiento pedagógico, su sueño, para extraer de él lo mejor y proyectarlo en el presente. Sus reflexiones sobre educación constituyen una fuente de inspiración permanente para incorporar en nuestro quehacer pedagógico. Muchas veces acudimos a teorías europeas o norteamericanas para iluminar nuestra práctica, cuando tenemos aquí, al alcance de la mano, una fuente de primera calidad. Como la uva de Montegrande, la prosa pedagógica de

Gabriela Mistral diseminada en más de cien artículos sobre pedagogía a lo largo de su vida, es una vid fecunda para nuestra práctica y reflexión.

Para Gabriela Mistral, la pedagogía es un arte, con la misma dignidad e importancia que la música, la pintura o literatura. Cada maestro debe hacer su clase como una obra. La pedagogía sin belleza, rutinaria, es pedagogía muerta:

"Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Angel después del *Moisés*. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella, mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento si es puro e intenso..."

Gabriela Mistral fue implacable con la enseñanza memorística y enciclopédica y vio en ella la raíz de muchos de nuestros males:

"Hay demasiado hastío en la pedagogía seca, fría y muerta que es la nuestra..."

También fue muy crítica de la burocracia, de las reuniones sin sentido, de las estructuras donde se ha perdido la misión y la pasión:

"Yo desdeño esas sesiones académicas de maestros en que se leen actas, se vota sin interés, se lee con tiesura y se pelcan los cargos del directorio. Hay que trabajar con las únicas fuerzas constructivas, las del corazón, y con las ideas, pero organizadas por el espíritu, que es el solo levantador de catedrales; se crean cuerpos en vez de organismos..."





Propone la enseñanza como una aventura del maestro y el alumno, como un proceso vivo de aprendizaje y no como repetición muerta de materias:

"Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida..."

Gabriela Mistral siempre fue muy receptiva a las distintas iniciativas, proyectos y reformas pedagógicas llevadas a cabo en distintos puntos del planeta. Tuvo plena conciencia que todo cambio despierta miedos y oposiciones.

"Aunque parezca absurdo, cada reforma pedagógica tiene que dar los mismos combates que una reforma política y es una especie de herejía que se procura ahogar con una de estas: la indiferencia, especie de sordera oficial; la ironía, juego de ingenuos ociosos o débiles, o la defensa cruda..."

Estas son algunas de las iniciativas alabadas por Gabriela Mistral en su época y para el nivel de educación básica, con el que ella primordialmente se vinculó:

La hora del cuento. Actividad realizada en las bibliotecas y que recupera el viejo rito de leerle cuentos a los niños, sólo por placer, "una fiesta común", sin controles de lecturas ni notas.

La escuela por radio. "Wells ha hablado de la escuela futura a base de radio y cine, como quien dice de la palabra selecta y de la imagen hermosa (...)"

Teatro indio. "Los maestros abren concursos de cuentos hechos por los niños para ellos mismos, el de-

partamento los hace ilustrar para ir creando con ellos una decoración original de las escuelas..."

La escuela-granja. Gabriela Mistral alaba y se emociona con una educación al aire libre, en contacto con la naturaleza, como un aspecto específicamente americano, y cree que eso producirá hombres mejores, "hombres de la tierra, sensatos, sobrios y serenos, por el contacto con aquellos que es la perenne verdad..."

Para el Proyecto Montegrando soñar no es un verbo utópico ni condicional, sino imperativo. Nuestro sistema de educación media necesita soñar, reinventarse porque el país y el mundo han cambiado y cambian vertiginosamente. La educación no puede seguir estática en tiempos dinámicos, en que debe enseñarse a los protagonistas del futuro nuevas competencias, así como educarlos por nuevas vías. Soñar es un verbo de futuro. Eso nos enseñó, desde Montegrando, Gabriela Mistral: que soñar debe ser, en educación, el verbo más real de todos. Ella soñó sola, incomprendida a veces, con pocos medios y apoyo. Nosotros tenemos la oportunidad de soñar colectivamente desde nuestras propias comunidades escolares y llevar a la práctica, con el apoyo del Estado, esos sueños.

** El artículo es un extracto del texto elaborado por Cristian Warnken, integrante de la Comisión Asesora del Proyecto Montegrando, para la presentación de la iniciativa.*

"CUANDO YO HE HECHO UNA CLASE HERMOSA, ME QUEDO MAS FELIZ QUE MIGUEL ANGEL DESPUES DE MOISES. VERDAD ES QUE MI CLASE SE DESVANECIO COMO UN CELAJE, PERO ES SOLO EN APARIENCIA. MI CLASE QUEDO COMO UNA SAETA DE ORO, ATRAVESADA EN EL ALMA SIQUIERA DE UNA ALUMNA. EN LA VIDA DE ELLA, MI CLASE SE VOLVERA A OIR, YO LO SE. NI EL MARMOL ES MAS DURADERO QUE ESTE SOPLO DE ALIENTO SI ES PURO E INTENSO..."

(GABRIELA MISTRAL)



Un espacio para la innovación

**EL PROYECTO MONTEGRANDE
"CONSTITUYE UN ESFUERZO POR
IMPULSAR INICIATIVAS
INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA
MEDIA, QUE NAZCAN EN LAS
PROPIAS COMUNIDADES
ESCOLARES Y SUS REDES DE
APOYO, Y QUE UNA VEZ
VALIDANDO SU ÉXITO, IRRADIE
A OTROS ESTABLECIMIENTOS".**

Cuando el presidente Frei anunció los liceos de anticipación como estrategia para mejorar la calidad en la enseñanza media, más de alguna mente nostálgica voló al pasado. Recordó aquellos establecimientos fiscales líderes, respaldados con buenos profesores y excelente rendimiento escolar, cuyas vacantes eran muy codiciadas por los padres y apoderados de ese entonces. Eran un ejemplo a imitar.

La idea en algo se acerca al recuerdo. Perfeccionada con la intervención de especialistas, está tomando cuerpo y se conoce como Proyecto Montegrando (en honor al pueblo donde nació Gabriela Mistral). Un trabajo silencioso se desplegó desde el anuncio presidencial. Se consultó la opinión a los sectores más diversos, a técnicos especialistas en educación, al Colegio de Profesores, y a personas de distintos credos y posiciones frente al tema educativo.

En el camino surgieron algunas modificaciones. Por ejemplo, en algún minuto pensaron que estos liceos podían ser nuevos, pero en las conversaciones quedó claro el valor de partir con lo que existía. Lo mismo ocurrió respecto al aporte significativo de contar con una Comisión asesora para seleccionar las propuestas (ver recuadro).

En resumen, el Proyecto Montegrando "constituye un esfuerzo por impulsar las iniciativas innovadoras en el ámbito de la enseñanza media, que nazcan en las propias comunidades escolares y sus redes de apoyo,

y que una vez validadas demostrando éxito, irradian a los establecimientos similares de ese nivel de enseñanza", según lo define José Weinstein, coordinador del proyecto.

Afirma que es de suma importancia que la idea se materialice en los momentos actuales. Sostiene que la acción desarrollada por el MECE en los últimos años apuntó a elevar el nivel de los establecimientos, y esa labor continuará inalterable. Pero cuando los liceos tengan posibilidades de lograr su autonomía necesitarán referentes.

Explica que los referentes que aparecen en distintos ámbitos son muy lejanos, se observan en la enseñanza particular pagada o de experiencias internacionales con las que no tienen nada en común. Ello y la experiencia de lo que sucedió en la enseñanza básica con el tema curricular, donde hay poco uso de las posibilidades de innovación y autonomía, a su juicio hacen necesarios estos modelos-guías para acceder a mayores libertades.

El gran desafío actual es conseguir que desde las comunidades surjan buenas propuestas. Del éxito de este proceso depende el Proyecto Montegrando.

La etapa de difusión está en pleno apogeo. José Weinstein y el equipo han visitado las regiones para exponer la iniciativa y aclarar dudas. En forma paralela se desarrolla un fuerte trabajo de las direcciones provinciales y el entusiasmo es evidente al constatar la gran asistencia en cada reunión.



Los interesados en postular con una propuesta tienen plazo hasta el 2 de junio para entregarlas. Luego la Comisión selecciona durante julio.

CONDICIONES

Lo que se busca es que las innovaciones propuestas sean estratégicas para mejorar la calidad de la educación; estén fundamentadas empírica y teóricamente; sean pertinentes a la realidad de los alumnos y del sector social y geográfico; adecuadas a las necesidades actuales y futuras de la región y el país.

También se espera que sean factibles de realizar con los recursos disponibles, sustentables en el tiempo, y con alta capacidad de diseminación en otros establecimientos similares o en el conjunto de la enseñanza media.

Pueden postular establecimientos de educación media municipales y particulares subvencionados, siempre que cumplan requisitos previos. El más importante es el de postulación selectiva. Si un sostenedor administra más de un establecimiento, debe seleccionar aquellos con mayor potencial. Si administra entre uno y cuatro, puede postular uno; si cuenta entre cinco y nueve, postulará dos; y si tiene más de nueve, sólo tres podrán participar.

El segundo requisito es que el postulante debe registrar durante 1995 y 1996, al menos un 15% de estudiantes con alta vulnerabilidad social de acuerdo a instrumento JUNAEB.

El tercero especifica que durante los últimos tres años requiere mostrar iguales o mejores niveles de retención o repitencia que el promedio de los establecimientos subvencionados de la misma provincia.

Los postulantes, además, deben contar con tres generaciones egresadas, un equipo directivo con contrato vigente, una dotación adecuada y suficiente de docentes de aula para el actual plan de estudios; y, no tener procesos ni sanciones graves.

CUATRO AÑOS DE EXAMEN

El segundo semestre será de análisis de los trabajos. En esa etapa, las propuestas elegidas se convertirán en proyectos acabados, con el apoyo técnico de especialistas del Ministerio de Educación. Los cuatro años siguientes, de 1998 al 2001 inclusive, las innovaciones se ponen en práctica y se monitorean sus resultados.

“Si no tenemos buenas propuestas desde las comunidades escolares, la verdad es que estos modelos no van a existir. Una vez que se han generado tenemos que esperar que se validen. No queremos que irradian antes de obtener resultados. En ese sentido, queremos trabajar con un horizonte más o menos largo, manifiesta Weinstein.

Respecto al financiamiento, el Ministerio de Educación invertirá 35 millones de dólares en estas experiencias innovadoras. Por ello, es imprescindible una preinversión bien hecha con el fin de correr los mínimos riesgos.

En cuanto a la cobertura, el límite máximo que esperan atender es una matrícula total de 40 mil estudiantes. La cifra representa el 7,1% de la matrícula total de enseñanza media municipal y particular subvencionada.

“No creemos que aquí está empezando la innovación educativa en Chile, ni que sea la primera ex-

PUEDEN POSTULAR

ESTABLECIMIENTOS

SUBVENCIONADOS, SIEMPRE

QUE CUMPLAN REQUISITOS

PREVIOS. EL MAS IMPORTANTE ES

EL DE POSTULACION SELECTIVA Y

QUE REGISTRE DURANTE 1995 Y

1996, AL MENOS UN 15% DE

ESTUDIANTES CON ALTA

VULNERABILIDAD SOCIAL.



perencia innovadora ni la única. Al contrario, creemos que somos depositarios de una tradición. Ha habido muchas experiencias innovadoras im-

portantes, con sus limitaciones, pero que han dejado un legado respecto a innovación y permitieron mejorar la educación", indica José Weinstein.

LA COMISION ASESORA DE MONTEGRANDE

Doce miembros integran la comisión asesora, cuyas funciones especiales son seleccionar las propuestas y monitorear el desarrollo del Proyecto.

"Lo importante es que la comisión es plural. Tiene un vasto conocimiento educacional. Hay muchos saberes acumulados, desde profesores de aula que están todo el día haciendo clases, directores de colegio, personas que han participado en la educación municipal, hasta personas que han colaborado en reformas educativas en distintos gobiernos en Chile tomando decisiones en el tema escolar", manifestó Weinstein.

Los integrantes son:

Patricio Cariola Barroilhet, s.j., profesor de Estado, Master en Educación Harvard, ex presidente FIDE secundaria, ex director CIDE, premio interamericano de educación O.E.A., autor de libros y artículos especializados en educación.

Fernando Cortez Guerra, ingeniero comercial, Magister en Planificación Regional y Urbana U.C., ex secretario regional ministerial de Planificación y Coordinación en II región, director ejecutivo de la Asociación de Industriales de Antofagasta.

Pedro Díaz Cuevas, profesor de Educación General Básica, profesor de Religión, Orientador Educacional, Magister (c) en Ciencias de la Educación, rector del Colegio Cuisenaire, presidente FIDE VI región.

María Elena Etcheberry Court, abogada, ex superintendente de instituciones de salud previsual ISAPRES, gerente general de la fundación educacional INFOCAP.

Arturo Fontaine Talavera, filósofo y escritor, M.A. y M. Phil en Filosofía en Columbia, profesor de Filosofía de la Universidad Católica, director del Centro de Estudios Públicos, autor de novelas y artículos sobre cultura, filosofía y literatura en revistas especializadas.

María Teresa Infante Barros, ingeniero comercial de la U.C., M.A. en Economía de Chicago, ex superintendente de Educación, ex subsecretaria de Previsión Social, ex ministra del Trabajo y Previsión Social, presidenta de la Fundación Miguel Kast.

Victor Inzulza Adasme, profesor de Estado en Física, profesor del Liceo Abate Molina de Talca, profesor-ayudante en la UTE de Talca, secretario general de la CUT provincial Talca, premio Michael Faraday de la Universidad Católica.

Augusto Parra Muñoz, abogado, M.A. promoción del desarrollo Universidad de Amberes, ex presidente regional del

Colegio de Abogados, ex alcalde de Concepción, rector de la Universidad de Concepción.

Volodia Teitelboim Volosky, abogado y escritor, ex diputado, ex senador, ex presidente de la Comisión de Educación del Senado, Orden de Gabriela Mistral, Medalla de Honor Pablo Neruda, autor de novelas, ensayos y biografías.

Mario Vargas Gutiérrez, profesor de Estado en Castellano, M.A. en Educación y en Ciencias Políticas, ex rector Liceo Darío Salas, profesor Universidad Católica, director de Educación de la Municipalidad de Santiago.

Cristián Warnken Lihn, profesor de Estado en Castellano, comunicador y poeta, ex director del periódico Noreste, creador y conductor del programa "La belleza del pensar" ARTV, autor de libros infantiles y poesía.

Jorge Zanelli Iglesias, físico, M.A. y Ph.D Universidad de Nueva York, profesor titular Centro de Estudios Científicos de Santiago, y Universidad de Santiago, profesor invitado universidades extranjeras, coordinador técnico de Comisión Presidencial en materias científicas, autor de artículos científicos en revistas especializadas.



Liceos Experimentales y Escuelas Consolidadas: Una experiencia de anticipación

DESDE LOS AÑOS 40 Y HASTA 1973, HUBO OTROS ESTABLECIMIENTOS QUE SE ANTICIPARON E INNOVARON: LOS LICEOS EXPERIMENTALES (O RENOVADOS) Y LAS ESCUELAS CONSOLIDADAS. TUVIERON ELEMENTOS EN COMUN Y DIFERENCIAS RESPECTO A LOS PROYECTADOS LICEOS DE MONTEGRANDE.

Ambos conjuntos, los de ayer y los proyectados para mañana, tienen como propósito ensayar -en pequeña escala- para después difundir y multiplicar los resultados exitosos.

- Reconocen, cada uno en su tiempo, que está masificándose la población escolar y que ésta se está haciendo cada vez más heterogénea. Constatan que ya no sirve el modelo del liceo que mira a la universidad y que se pensó para una elite homogénea. Ambos quieren atender a la diversidad.

- Ofrecen un currículo flexible y pertinente a los intereses y necesidades de los estudiantes e innovan en pedagogía y/o en organización y gestión escolar.

- Se organizan como comunidad escolar (los de ayer con fuerte vocación democrática) y se abren y se establecen relaciones muy estrechas con su entorno (especialmente las consolidadas).

- La mayoría de entonces eran coeducacionales, como podrían serlo también los futuros liceos del proyecto Montegrando.

- Tienen vocación de servir de vehículos de movilidad social ascendente, lo que

hoy día llamamos "equidad" e "igualdad de oportunidades".

ALGUNAS DIFERENCIAS:

- Aunque ambos conjuntos se deben a una iniciativa estatal y se financian total o principalmente con recursos estatales, los de ayer eran administrados por el Ministerio de Educación. Los de mañana serán de administración municipal o particulares subvencionados.

- Los de ayer eran de carácter general (aunque algunas consolidadas ofrecieron capacitación técnica). Los de mañana serán científico-humanistas o técnico-profesionales.

- Los liceos experimentales fueron diseñados en el Ministerio. Las escuelas consolidadas resultaron de movilizaciones sociales locales y tuvieron mucho de diseño diversificado y pertinente a su medio. Los de Montegrando serán de creatividad local, con respeto a ciertos marcos nacionales como los "objetivos fundamentales y contenidos mínimos".

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA EXPERIENCIA HISTORICA:

- Con el tiempo, fue más fuerte sobre los experimentales y consolidadas

la cultura del bachillerato y el ingreso a la universidad. Fueron ajustando su currículo y su pedagogía a esa demanda, que venía de las familias y del medio, y se fue debilitando su inicial carácter de liceos formativos "para la vida".

- No fue fácil que sus logros se difundieran y masificaran. Los experimentales no pasaron de 7 y no se cumplió la meta de "renovar" en cinco años los cerca de 100 liceos fiscales de la época. Muchas de sus innovaciones fueron progresivamente transfiriéndose a los liceos comunes, pero no lograron transformar el carácter enciclopedista y "frontal" de la educación secundaria. Las consolidadas se multiplicaron con cierta lentitud. En 1973, eran sólo 31. Sirvieron de vehículos de movilidad en sus respectivas comunidades. Pero no tuvieron el peso suficiente como para lograr la generalización del tipo de organización escolar que ellas ensayaban.

- En la medida en que los experimentales mostraron excelencia, empezaron a ser "copados" por alumnos de familias pudientes, lo que dificultó su rol movilizador (caso paradigmático: el Liceo Manuel de Salas).

La interrogante que surge, en consecuencia, es si el Proyecto Montegrando logrará evitar estos problemas.



Fortalecer la Descentralización

María Teresa Infante:

"EL PROYECTO MONTEGRANDE, EN ESENCIA, SE PLANTEA COMO UN APOYO A LA DESCENTRALIZACION: CREAR POLOS DE INNOVACION EDUCATIVA QUE SE PUEDAN CONSTITUIR EN FOCOS DE IRRADIACION AL RESTO DEL SISTEMA Y DE CONSOLIDACION DE LAS FORTALEZAS EN CADA LUGAR".

El objetivo principal de todo proyecto educativo es el mejoramiento de la calidad de la educación. Desde ese punto de vista, el Proyecto Montegrando y la descentralización educativa comparten un objetivo común.

El Proyecto Montegrando es en esencia un proyecto que se plantea como un apoyo a la descentralización: crear polos de innovación educativa a lo largo del país que se puedan constituir en focos de irradiación al resto del sistema y de consolidación de las fortalezas regionales en cada lugar.

Su importancia radica en agilizar una dinámica que consolida y fortalece la descentralización.



María Teresa Infante, presidenta de la Fundación Miguel Kast.

No debemos olvidar, sin embargo, que no podemos exigirle a un proyecto lo que el resto del sistema no puede dar. Desde ese punto de vista, existe otro conjunto de medidas y/o proyectos que deben acompañar a éste, de tal forma de introducir una mayor flexibilidad en el sistema educativo, fomentando la diversidad y respetando las autonomías locales.

El Proyecto Montegrando puede -desde este punto de vista- constituirse en un efectivo estímulo y apoyo para la innovación pedagógica en los establecimientos seleccionados y en aquellos con los cuales éstos establezcan sus conexiones y redes de apoyo.

Una educación como la soñó Gabriela

Volodia Teitelboim

"GABRIELA MISTRAL DIJO Y PRACTICO QUE LA ENSEÑANZA ES UN ARTE, EL MAS DELICADO PORQUE SE ESTAN MOLDEANDO ALMAS. ESTO EXIGE PRODUCIR EL ENCANTAMIENTO, IMPARTIENDO LECCIONES EN QUE SE DAN LA MANO EL DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO CON EL SENTIDO DE LA HERMOSURA. EL MAESTRO DEBE ENCENDER LAS LUCES EN LA CABEZA Y EL CORAZON DEL ALUMNO".

El Proyecto Montegrando asume una responsabilidad clara a partir de su nombre. Así se llama el lugar recóndito donde asoma al mundo una criatura que parecía destinada a pasar por la vida sin dejar

huella, que no tiene nada, salvo una estrella invisible que la hace mirar hacia arriba en un cielo achicado por treinta cerros. Sólo encontrará su camino a través del Libro de los Libros y de su vocación de maestra rural sin título.

Si esta idea también se llama Montegrando es porque anhela que todos los niños, aunque nazcan en el fondo del valle y de la sociedad, también tengan derecho a salvarse por la luz del conocimiento y ser



merecedores de una educación completa, como lo soñó y propuso Gabriela Mistral.

La educación completa no puede ser privilegio de unos pocos, sino derecho de todos. El Proyecto busca mejorar la calidad de la enseñanza. Su propósito es que el adolescente de hoy afronte el siglo XXI con capacidad de comprenderlo. Quiere que esté en aptitud de realizar su condición de ser humano integral en un mundo donde el vertiginoso progreso técnico no marcha al compás de los valores esenciales, de la democracia y de la moral ciudadana.

Asegurar una educación más plena y profunda para cuarenta mil estudiantes -como propone el Proyecto- es una idea motriz muy positiva. Pero pienso que debe plantearse como una primera etapa. Cuidémosla del peligro de elites, que ahonden aún más las diferencias entre las clases.

Esta tarea no puede cumplirse sin el alumno, sin el maestro, sin los padres y apoderados. Son necesarias las críticas justas, las iniciativas nuevas. Y, desde luego, el Colegio de Profesores debe ser factor indispensable en la formulación de proyectos, en la realización de una empresa de calibre tan vasto y en un campo tan vinculado a su experiencia humana y profesional.

El legado pedagógico de Gabriela Mistral es importante rescatarlo hoy. Hubo una dolorosa hora polémica en que Gabriela Mistral negó su condición de escritora y se definió sobre todo como maestra. Tal vez ambos quehaceres fueron en ella más que una admirable simbiosis. Eran partes inseparables de una unidad artística superior, expresiones gemelas de la máxima humanidad.



*Volodia Teitelboim,
abogado y escritor.*

Dijo y lo practicó en cada clase que para ella la enseñanza es un arte, el más delicado porque se están moldeando almas, formando espíritus. Esto exige producir el encantamiento, trabajar con la gracia, impartiendo lecciones en que se dan de la mano el descubrimiento del mundo con el sentido de la hermosura, despertando el interior del niño, embelesado por la

aventura maravillosa de saber. El maestro debe encender las luces en la cabeza y el corazón del alumno.

No toleraba las clases soporíferas, corroídas por el tedio. Abogaba por la frescura que subyuga y rehúsa la letra muerta, la memorización rígida. Pedía el esplendor de la creación y del descubrimiento cada día, en cada ramo, en cada hora, de tal forma que el estudio no sólo sea un deber sino sobre todo un placer.

Ella propuso para el niño y el joven la frase completa y la palabra bien dicha. Le deseó el idioma rico y sustancioso. Quiso que mirara el mundo a través de una ventana abierta y lo explicara con la expresión correcta. Hablar bien -decía- y para ello leer mucho.

Ojalá en todas las escuelas se estudien y apliquen los postulados pedagógicos de Gabriela Mistral.



FRANCIA: PENSANDO EN LA NUEVA ESCUELA

(Traducción y síntesis)
Alfredo Joignant

El Libro *Pour l'école* contiene el informe final de la Comisión de Reflexión sobre la Escuela, que fue constituida en Francia a petición del primer ministro y del ministro de Educación señores Alain Juppe y Francois Bayrou, respectivamente.

Las investigaciones hechas por la Comisión en varios países a nivel de desarrollo equivalente a Francia, parecen indicar que la situación de la educación francesa no es mejor ni peor que en los países comparables.

La Comisión, en forma unánime, afirma que es deber e interés de la nación que todos los que residen en Francia, jóvenes y adultos, cualquiera sea su origen, tengan acceso a las fuentes del saber: la exclusión representa en este dominio la peor de las injusticias y el más nefasto de los derroches humanos; por el contrario, ninguna inversión es más rentable que la que beneficia o se hace en la educación nacional. Por supuesto, es el Estado quien debe conducir esta política y los miembros de la comunidad educativa quienes deben realizarla. Sin embargo, la amplitud de la tarea, su urgencia y su complejidad suponen un esfuerzo colectivo de toda la nación. Por otra parte, la modernización del sistema

educativo debe ser en adelante una acción continua, ya que está en relación directa con una sociedad en rápida mutación.

Durante sus numerosas visitas a los establecimientos, la Comisión ha sido impactada por la calidad excepcional de los recursos humanos de los cuales dispone en todos los niveles la educación nacional. Ningún proyecto de reforma de la educación se puede realizar si no tiene el asentimiento de los profesores y de todos los que en los establecimientos cooperan en las tareas de formación.

La Comisión expresa su viva preocupación ante la incapacidad del sistema escolar de enfrentar todas las tareas que se le encomiendan, como resultado de la evolución de la sociedad y de las carencias de ciertas instancias educativas. Es cierto que la escuela no puede bastar a todo, pero ella ocupa un tal lugar en nuestras estructuras y asume una tal responsabilidad en el porvenir del país, que su modernización bien merece una cuota de sacrificios. Un servicio público debe ser siempre ejemplar, pero la calidad de un maestro puede ser tan decisiva en el porvenir de un niño, que la sociedad tiene derecho de exigir más de él que de otro funcionario, y del Ministerio de Educación

Nacional más que de toda otra institución.

Las proposiciones que la Comisión somete al gobierno están inspiradas en tres principios rectores:

1. El interés del niño debe prevalecer sobre todos los otros, esto es de los adultos, de los profesores y aun de los padres.

2. Prioridad también al maestro: el "pedagogo" que literalmente toma a un niño de la mano para transmitirle eso que él es y al menos tanto como lo que él sabe.



3. La escuela debe cultivar y transmitir un patrimonio y, al mismo tiempo, estar atenta a todos los ecos de la sociedad para ser fiel a su misión. En una palabra, si ella prepara a los jóvenes para obtener diplomas es para que ellos puedan asumir su autonomía y encontrar un empleo y un rol en la sociedad. Las transformaciones en curso en la técnica y en la economía, así como la enorme cesantía de jóvenes, obligan a la escuela a salir de su aislamiento y aceptar ser parte de una coeducación con las empresas y las colectividades territoriales, de tal manera que todas las instituciones y comunidades deben sentirse responsables del mismo modo que lo es la escuela.

LAS ENSEÑANZAS PRIMORDIALES

La Comisión constata y lamenta la amplitud de los programas de estudio, la ausencia de mecanismos y expertos que determinen el volumen de conocimientos que el niño debe asimilar. La escuela primaria es sólo escalón de una escolaridad inicial que se prolongará por una decena de años, en el curso de los cuales los

alumnos tendrán el tiempo de aprender, olvidar y reaprender nuevamente.

La Comisión propone que la elaboración de los programas sea confiada a comisiones independientes integradas a imagen de la sociedad en su conjunto, donde los padres, los maestros, los pediatras, al lado de los educadores e investigadores, incluso los alumnos universitarios y estudiantes mismos, tendrán su lugar. Estas comisiones analizarán primero los objetivos educativos que la nación fija a la escuela. La determinación de las materias y los horarios vendrán en una segunda etapa.

LOS RITMOS ESCOLARES

Las regiones francesas son muy variadas en cuanto a sus poblaciones, modos de vida y climas como para mantener una regla general sobre los períodos escolares; más aún, no es raro que en una misma comuna los padres y los profesores se pronuncien por soluciones distintas para alargar el week-end y reducir la semana escolar a cuatro días y medio o cuatro días. En consecuencia, es necesario proceder paso a paso y con consulta a los interesados, antes de tomar resoluciones sobre los ritmos escolares. Para mejor asociar los maestros a la animación de actividades paraescolares, su formación debe incluir un dominio o especialidad relacionada con una familia de prácticas deportivas, artísticas u otras.

Por último, el ordenamiento de la jornada y de la semana escolar está relacionado con el ritmo de las vacaciones anuales. Es necesario reducir la doble anomalía francesa de tener un número récord de horas de clases comprimidas en un bajo número de días escolares; efectivamente las vacaciones son demasiado largas,

ES NECESARIO REDUCIR

LA DOBLE ANOMALIA

FRANCESA DE TENER UN

NUMERO RECORD DE

HORAS DE CLASES

COMPRIMIDAS EN UN

BAJO NUMERO DE DIAS

ESCOLARES;

EFFECTIVAMENTE, LAS

VACACIONES SON

DEMASIADO LARGAS, MUY

FRECUENTES Y MUY MAL

REPARTIDAS EN EL AÑO.

bastante frecuentes y muy mal repartidas en el año.

LA FORMACION PROFESIONAL Y LA ORIENTACION

Está demostrado que la orientación es mucho mejor recepcionada que las divagaciones demasiado generales. El alumno debe quedar premunido al final del período escolar obligatorio (16 años de edad), de los saberes fundamentales que le permitan integrarse a la sociedad. Y también que en el transcurso del proceso educativo y con la ayuda de sus profesores, pueda madurar su proyecto de adulto con toda lucidez en relación a sí mismo y al mundo que lo rodea. Eso implica que encuentre en cada peldaño de su carrera escolar una vía de orientación. En resumen, la orien-



*CONSIDERANDO LA
IMPORTANCIA PRIMORDIAL
DE LA EVALUACION, LA
COMISION PRECONIZA LA
CREACION DE UN ALTO
CONSEJO DE LA ESCUELA,
INDEPENDIENTE DEL
MINISTERIO, COMPUESTO
POR REPRESENTANTES
DE LA SOCIEDAD
POLITICA, CIVIL Y
ECONOMICA*

tación debe ser materia de todos los que tienen una responsabilidad educativa, ya que es un asunto más de cultura que de medios; no obstante, es preciso aumentar el número de consejeros de orientación mejor formados y más "profesionales".

Por otra parte, la alternancia entre estudio y práctica no debe estar limitada a las técnicas o a las ciencias exactas, ni reservada a la formación de empleados, obreros o técnicos. La enseñanza magistral del derecho en facultad podría ser reforzada por un aprendizaje práctico en el estudio de un notario, el gabinete de un abogado o el servicio jurídico de una empresa.

La Escuela y la empresa deben definir claramente sus vocaciones: la primera no debe continuar multiplicando hasta el infinito los diplomas y las especialidades; está más de acuerdo con la vocación y las aptitudes

de la enseñanza pública el limitarse a un número razonable de grandes referentes, y sobre todo, asegurar a todos los jóvenes la formación general tecnológica necesaria para la adquisición de una profesión. Por su parte, la empresa tendrá la responsabilidad de completar esta formación de base, mediante una verdadera especialización profesional ajustada a las realidades del momento.

LA GESTION DEL SISTEMA EDUCATIVO

Este es el elemento clave de toda modernización. Para asegurar su misión de servicio público, la administración de la educación nacional debe reformar primero sus propios métodos de gobierno.

En el curso de los años, las estructuras de la educación han permanecido curiosamente arcaicas, como si la universidad, por ejemplo, debía portar a través de los siglos la marca indeleble de sus orígenes imperiales.

El contraste es golpeante entre las formas modernas de organización que privilegian los enlaces transversales, la evaluación, la circulación permanente de información, la emulación, y por el contrario, la organización actual del sistema educativo que es vertical, centralizada, rígida y anónima. Es urgente dar a los actores más libertad, más responsabilidad o simplemente más consideración.

Las estructuras de dirección de la administración central han parecido a la Comisión, como a muchos analistas antes de ella, demasiado compartimentadas y conflictivas: la ausencia sorprendente de una dirección de la pedagogía, la insuficiencia de verdaderos medios de evaluación y a un abandono relativo de responsa-

bilidades políticas que incumben a una administración central.

Considerando la importancia primordial de la evaluación, la Comisión preconiza la creación de un Alto Consejo de la Escuela, independiente del Ministerio, compuesto de representantes de la sociedad política, civil y económica que debería ser una cuenta anual al Presidente de la República y al Parlamento sobre situación del sistema educativo y el avance de las reformas emprendidas.

Finalmente, y considerando que el establecimiento escolar y su equipo dirigente representan a los ojos de la Comisión otro eslabón clave del sistema educativo, se formulan tres recomendaciones:

- La ampliación de la autonomía de los establecimientos, en lo que concierne no sólo a la utilización de medios presupuestarios sino también a la acción pedagógica. El establecimiento podrá así, en un límite indicativo de 20%, modificar los programas y horarios de clases en función de las necesidades locales.

- La entrega explícita al jefe del establecimiento de la responsabilidad global, tanto pedagógica como administrativa de su liceo o de su colegio, con la obligación de constituir verdaderos equipos pedagógicos y hacerles participar efectivamente en su misión de animación.

Estas medidas no son sólo el remedio a la crisis inquietante que afecta el encontrar interesados en jefaturas de establecimientos: es necesario una revalorización de remuneraciones que acompañe la ampliación de sus competencias y atribuciones.

ENCUESTA SOBRE EDUCACION A ECONOMISTAS DE EE.UU.

Una reveladora encuesta realizada por *The Wall Street Journal* respondida por 320 economistas y académicos norteamericanos, indicó que una mayor inversión del Gobierno en educación, investigación y desarrollo, podría impactar en forma considerable sobre el crecimiento a largo plazo de la economía. Los especialistas concordaron en que el desarrollo del país depende mucho de las habilidades que se manejen.

Para la muestra se escogió al azar a personas de las cien principales facultades de Economía y de diez escuelas de Negocios más destacadas de los Estados Unidos.

Patrick Conway, de la Universidad de Carolina del Norte, expresó que son pocos los temas en que existe consenso entre los economistas, pero ello sí ocurre al abordar el tema educativo y su incidencia en el crecimiento. "Si el Gobierno está dispuesto a proporcionar incentivos para que los individuos mejoren sus capacidades o el ritmo de innovación de nuestra economía, eso tendría un impacto positivo", añadió.

La misma publicación afirma que la opinión de los entrevistados es similar a la expresada por el presidente



Bill Clinton, quien ha hecho de la educación un tema central de la estrategia económica de su segundo período.

Quienes respondieron la encuesta señalaron que el Gobierno podría, además, contribuir a un más rápido crecimiento, con mayores inversiones en infraestructura, más desregulación, reformas a la legislación civil y de responsabilidad comercial, y sustituir el impuesto a la renta por uno al consumo.

FEDERICO MAYOR FELICITA A REVISTA DE EDUCACION

El director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Federico Mayor, hizo llegar una elogiosa nota a la Dirección de nuestra revista, agradeciendo la difusión de su visita a nuestro país y la reproducción de la charla que dictara en la Universidad de Chile y que fuera publicada en la edición N° 233 de la REVEDUC.

El texto de la nota es el siguiente:

"Muchísimas gracias por el editorial que me ha dedicado en su Revista de Educación en abril pasado (1996). Le agradezco en forma particular la inclusión en este número del artículo titulado "La ética del tiempo", pues considero de vital importancia subrayar la necesidad de aplicar cuanto antes medidas educativas que acerquen a las nuevas generaciones hacia una vida plena y libre.

Le ruego transmita a todos cuantos han participado

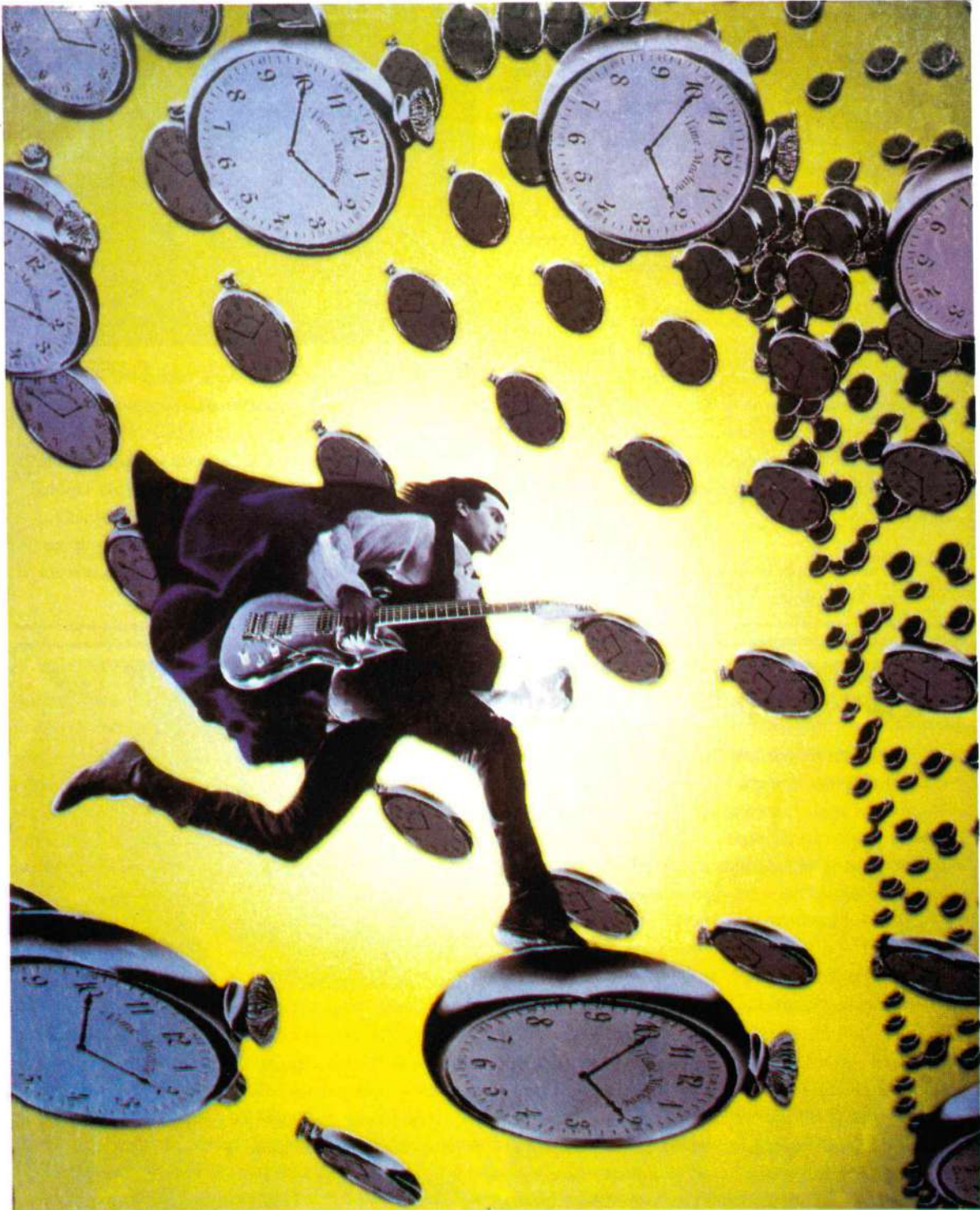


en la redacción y edición de esta magnífica revista mi más cordial enhorabuena por el trabajo realizado. Es una contribución de máxima importancia para los objetivos éticos y educativos que procura la UNESCO.

Hago propicia la ocasión para reiterarle el testimonio de mi aprecio y consideración.

Cordialmente, Federico Mayor".

LA BANDA SONORA DE LA EDUCACION



No hay ritual más cohesionador dentro de las escuelas y liceos que el de la entonación de la Canción Nacional. El instante más interactivo que pueden vivir autoridades, profesores y alumnos. El único contexto en el que los distintos estamentos participan por igual. Todos son emisores y receptores que cantan y llevan un ritmo a la vez. La creación de Carnicer y Lillo es capaz de convertirse en el lenguaje común de kínder a cuarto medio. Pese a que "Chile es un país de poetas" y no de cantantes, en los colegios jamás se ha universalizado el empleo de versos de Neruda o de la Mistral como punto de partida para la semana, ni siquiera aquellos que puedan alabar a la patria o a los héroes, lo que constituiría una transcripción temática homologable con el Himno Nacional. Es innegable que muchos salen del colegio sin saber qué significa aquello de "en tus aras juro", y otros llegarán a viejos sin lograr profundizar el sentido de la frase "que o la tumba serás de los libres". Sin embargo, el Himno Patrio es el tema más conocido en el país. No será el más popular, pero sí el más cantado, porque toda la población alfabetizada se lo sabe y lo ha entonado.

En realidad, las melodías y ritmos no son dominio exclusivo de las horas de clases dedicadas a la Educación Musical. Su presencia se hace notar en diversas otras instancias y espacios cotidianos de los establecimientos formativos. Sin embargo, no reciben la valoración que debiera tener. Wilson Jara, profesor del Liceo San Francisco de San Ramón, confía en que la reforma educacional otorgue mayor espacio a la música en lo extraprogramático. Por el momento, lamenta que se le vea como un elemento aislado dentro de la instrucción.

FENOMENO DE MASAS

A su calidad de expresión artística, la música suma el carácter de un fenómeno de masas de amplio reconocimiento y adhesión. Es una de las áreas donde la aldea global se manifiesta claramente, siendo medio y mensaje a la vez y también utilizando otros soportes para fluir. El sonido, por su naturaleza de transmisión, es un código al que se puede acceder con bastante facilidad. Dentro de los bienes sociales, es el que más involuntariamente se comparte. Sus códigos, por tanto, suelen estar en poder de todos (¿existirá alguien que no sepa quién es Frank Sinatra o Michael Jackson?). Los niños y los jóvenes, más abiertos que los adultos al conocimiento y las influencias, aprenden a diario canciones y ritmos. Lo que reciben es tan amplio que va desde los contenidos lingüísticos e ideológicos hasta las pautas de diversión y de comportamiento, pasando por los vicios y las exaltaciones.

MIRANDO CADA SALA

Si se realiza un recorrido por los distintos niveles de instrucción se constata que mientras menores son los educandos, mayor es el tiempo que se otorga a la música y más amplia su valoración como vehículo de transmisión de contenidos. En el kínder, esta situación puede lograr su grado máximo. A través de las canciones, las encargadas de ese tramo logran entretener a los infantes, superar situaciones de conflicto e incorporar hábitos de conducta esenciales. Los niños aprenden el control de esfínter cantando "haga pipí" y se asean entonando "se lava la carita con agua y con jabón". Aunque a este nivel la enseñanza puede ser algo asistemática, sus efectos se hacen notar.

*A SU CALIDAD DE
EXPRESION ARTISTICA,
LA MUSICA SUMA EL
CARACTER DE UN
FENOMENO DE MASAS.
EL SONIDO, POR SU
NATURALEZA DE
TRANSMISION, ES UN
CODIGO AL QUE SE
PUEDE ACCEDER CON
FACILIDAD. DENTRO DE
LOS BIENES SOCIALES,
ES EL QUE MAS
INVOLUNTARIAMENTE SE
COMPARTE.*

*MIENTRAS MENORES
SEAN LOS EDUCANDOS,
MAYOR ES EL TIEMPO
QUE SE OTORGA A LA
MUSICA Y MAS AMPLIA SU
VALORACION COMO
VEHICULO DE
TRANSMISION DE
CONTENIDOS.
LOS NIÑOS APRENDEN EL
CONTROL DE ESFINTER
CANTANDO "HAGA PIPI" Y
SE ASEAN ENTONANDO
"SE LAVA LA CARITA CON
AGUA Y CON JABON".*

Desde el punto de vista de la licenciada en música y profesora de teoría y solfeo del Liceo Experimental Artístico, María Rosa Aros, la formación musical debería comenzar desde kínder. A su juicio, lo importante es la vivencia: "Hay que dejar que el niño se exprese, se mueva. Al igual que en la pintura, se le debe dar libertad. No hay que reprimirlo cuando pinte caballos verdes, porque se acaba la creatividad".

Posteriormente, con la mayor diferenciación de disciplinas en las que se instruye a los menores, la música se remite a un espacio específico de acción, si bien puede constituir un elemento de apoyo de especialidades tan diversas como las Ciencias Sociales (celebración de efemérides con canciones sobre los héroes o la bandera); la educación física (realce del ritmo y empleo de melodías para revistas de gimnasia, etc.); el inglés o los idiomas que instruya el colegio (audición de canciones en esas lenguas) para reforzar la pronunciación y ejercitar la comprensión auditiva.

A medida que el alumno crece, la música va ganando espacio en su vida privada. Ello no necesariamente implica un cultivo directo y creador de esta expresión, pero sí una influencia creciente en las actividades que realiza. Paralelamente, en el entorno escolar va transitando hacia un área opcional. Este hecho, sin embargo, los profesores no siempre lo distinguen ni valoran, perdiendo la posibilidad de establecer un contacto a través de este lenguaje. María Rosa Aros considera que las clases de música están subaprovechadas en el colegio y critica que se haya transformado en un ramo electivo como Artes Plásticas. Igualmente, se muestra contraria a que la formación se limite a los talleres de flauta dulce

o al aprendizaje de una u otra canción: la enseñanza -sentencia- debe considerar el gusto musical del niño. Junto a ello se debe instruir a los alumnos en la música contemporánea, en las audiciones dirigidas y en el folclor, para generar cercanía y conocimiento de estos ritmos y revertir el actual desinterés. La formadora se atreve a decir que "son escasos los colegios con buenos programas de educación musical". A esto, el profesor del Liceo Barros Borgoño, Jorge Donatti, agrega que hay establecimientos donde ni siquiera "hay un tarro con porotos" para que los niños puedan hacer sonar.

En la enseñanza básica se va produciendo el proceso de selectividad: al comienzo todos cantan, pero después sólo los más "afinados" integran el coro o son llamados a ocupar el papel de solista en algún acto que reúna a toda la escuela. Donatti es partidario de que en los liceos siempre se ofrezca a los jóvenes la posibilidad de contar con el ramo de Educación Musical, ya que la opción está mediada por elementos ajenos al gusto o las capacidades del joven. Menciona que algunos muchachos con muchas condiciones, se inclinan por la asignatura que eligen sus amigos o se ven en el dilema de decidir, pese a que les gusta el dibujo y también cantar o tocar guitarra. Conocer el mundo de la música sirve y es entretenido y en la enseñanza media los muchachos no deberían perder la oportunidad de vincularse a esta área. En sus clases y talleres, Donatti ha constatado la simpatía de los jóvenes tanto por la música clásica como por expresiones populares. Como el suyo es un liceo de hombres, el gusto por el rock pesado es notorio. Los artistas elegidos en muchas de las tareas grupales de biografías o historias confirman la tendencia. Para corregir, ha recibido trabajos en torno a

Metallica, Megadeth o Pink Floyd, aunque también ha habido preferencias por Los Prisioneros e incluso Illapu. Esta tendencia parece crecer en los colegios. Por ejemplo, en las disquerías se ha tornado habitual que jóvenes con uniforme pidan información para tareas sobre “el rock argentino”, “Charly García”, “la historia de los distintos tipos de música” o “la Nueva Trova Cubana”.

GRUPOS FORMADOS EN LAS AULAS

Durante la enseñanza media los profesores se desviven tratando de hacer entender que es una etapa donde los jóvenes deben ir definiendo su vida futura: el qué serán dentro de la sociedad. Quizás, mientras el maestro conversa con el alumno este se ve desconcentrado y apurado en partir. La razón puede ir desde una reunión para escuchar música con los amigos del barrio, preparar grabaciones para colocar en una fiesta del curso, hasta un ensayo para tratar de crear un grupo de heavy metal. A lo mejor, ni siquiera el muchacho se da cuenta de que su porvenir puede estar ligado a la constancia, entrega y originalidad que ponga en su proyecto. Los Prisioneros empezaron a gestarse a los 14 años. Los tres integrantes del conjunto fueron compañeros durante cuatro años en un liceo de San Miguel y de seguro sus señas antes de terminar las clases y sus reuniones secretas y programadas alertaron a sus maestros, los cuales no sabían en qué pasos andaban. Su popularidad y liderazgo generacional no es necesario comentar.

Al respecto, Wilson Manque confirma que la música es una área en la que los jóvenes suelen tener mucho interés, conocimiento y capacidad. Resalta que en los talleres que ha hecho, hay adolescentes que muy

luego dominan la música acústica y están en condiciones de enfrentarse a los estilos eléctricos. Estos muchachos suelen armar bandas para animar fiestas o matrimonios.

La precocidad suele darse en el arte y los deportes, y hay que estar atentos a no frustrar desarrollos que pueden orientarse en esa dirección. Situaciones como éstas, aunque más anónimas, son las que viven muchos otros jóvenes que les interesa la música por sobre todas las cosas y que no reciben ayuda ni orientación en el colegio o son incomprendidos o censurados en sus gustos.

Es importante aprender a escuchar la banda sonora que complementa las historias. En ella hay elementos que ayudan a entender lo que pasa. En el caso de la enseñanza, es evidente que la música es un conocimiento relevante, que forma parte del currículo. Sin embargo, más allá de lo académico, es una de las áreas donde con mayor entusiasmo se produce la gregariedad, se define la personalidad y se sustentan valores. Si detrás de todo eso no está la palabra educar, es mejor olvidarse de todo lo dicho más arriba.

Víctor Fuentes Besoain

*LA MUSICA ES UNA AREA
EN LA QUE LOS JOVENES
SUELEN TENER MUCHO
INTERES, CONOCIMIENTO
Y CAPACIDAD.
EN LOS TALLERES HAY
ADOLESCENTES QUE
MUY LUEGO DOMINAN
LA MUSICA ACUSTICA Y
ESTAN EN CONDICIONES
DE ENFRENTARSE A LOS
ESTILOS ELECTRICOS.*



CLONACION: HIJOS SIN PADRE NI TIEMPO

EL REVUELO EN EL CASO DE DOLLY SE EXPLICA PORQUE SU ADN ES IDENTICO AL DE SU PRIMERA MADRE. HASTA ESE MOMENTO, NADIE HABIA LOGRADO REPLICAR UN SER DESDE CELULAS ADULTAS, SOLO DE EMBRIONES Y SIN LA INTERVENCION DE GENES MASCULINOS.

La noticia acaparó titulares en todo el mundo causando estupor, desconfianza y más de un sospechoso temor religioso, que veía en el experimento señales del Apocalipsis. Y los comentarios no han cesado. El protagonista, el cordero Dolly nacido en julio del año pasado. Un clon cuya existencia se supo a mediados de marzo y que ostenta la particularidad de ser el primer mamífero duplicado de una célula adulta y sin la intervención de genes masculinos.

La clonación es la manipulación de una célula de un animal para que crezca un duplicado exacto. Cada célula contiene la información genética completa del ser en potencia, pero dichas instrucciones están neutralizadas. Es decir, la célula se ha especializado y ha escogido producir células sólo para una parte del cuerpo: huesos, neuronas, piel u otro órgano.

El biólogo celular del Instituto Roslin de Escocia, Keith Campbell, sabía que las investigaciones efectuadas hasta el momento

apuntaban hacia la imposibilidad de hacer un clon de un mamífero adulto, por las razones expuestas. Para sortear ese obstáculo se le ocurrió un procedimiento con el fin de que la célula diferenciada pudiera "leer" todos sus genes y elaborara un animal completo. El método era inactivar dicha célula. Y así lo propuso a su colega, el doctor Ian Wilmut.

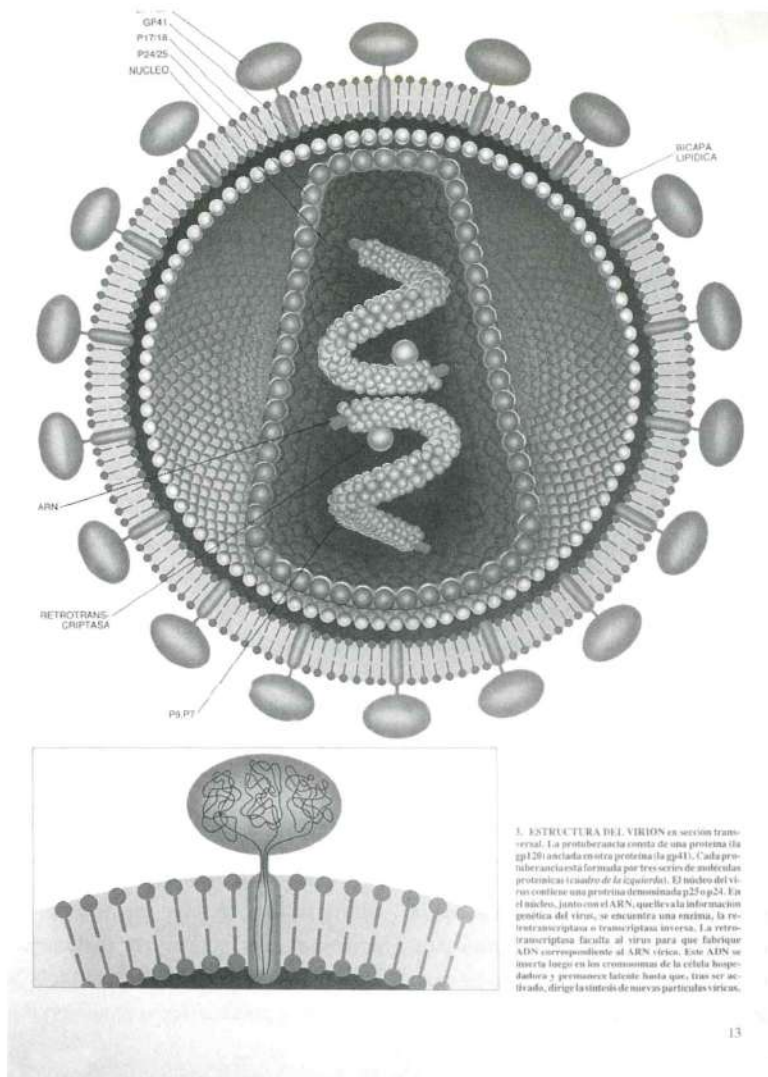
Al crear a Dolly, lo primero fue escoger una oveja Dorset de Finlandia, de seis años, embarazada, la que suministró células mamarias para clonar. Se sabe que cada una de estas células contiene copia del material genético para hacer una oveja, pero sólo están activados los genes necesarios con un propósito (destilar leche en este caso), y el resto, aunque está presente, permanece neutralizado por las proteínas que bloquean el acceso de la célula a esos genes.

El proceso regular hasta ese momento aconsejaba sumergir las células mamarias en nutrientes, para que crecieran y se dividieran. Fue en este punto donde los investigadores

escoceses modificaron la práctica. Redujeron la cantidad de nutrientes a la vigésima parte. Al quinto día, las células se inactivaron quedando en un estado como de hibernación durante el cual fueron reprogramadas, desprendiéndose de su identidad de células mamarias. En ese estado, eran capaces de recibir señales de un óvulo para hacer un cordero completo.

El paso siguiente fue extraer un óvulo (célula sexual femenina) sin fertilizar a una oveja escocesa de cara negra, al cual se le sacó el núcleo que contiene el material genético (ADN). A través de impulsos eléctricos fusionaron el óvulo y la célula mamaria. Las moléculas del primero dieron el orden para que la segunda engendrara el embrión de oveja. Así, comenzó a crecer y a dividirse en el laboratorio, formando un embrión que se implantó, posteriormente, en una tercera oveja.

En julio del año pasado, la madre sustituta dio a luz a Dolly, genéticamente igual a la oveja Dorset. El mundo científico, conmocionado,



espera despejar sus inquietudes a través de este famoso cordero. Al nacer de una célula adulta se desconoce su edad, ¿serán siete meses como aparenta o tendrá los seis años de su madre genética? Dentro de algunas semanas, recién se sabrá si este clon es capaz de reproducirse normalmente. Los científicos señalan la necesidad de seguir ensayando para comprobar si otras células son totipotenciales, tal como las de las glándulas mamarias. O sea, tienen la capacidad de regenerar un individuo completo.

La empresa que financia al Instituto escocés, Pharmaceuticals Proteins Ltda., busca obtener a través de la clonación, animales transgénicos capaces de filtrar distintos medicamentos o proteínas junto con su

leche. Ya lograron una vaca (Rosie), que entrega leche apta para los niños prematuros. Otra entidad, Genzyme Transgenics Corp., cría cabras cuya leche contiene una proteína anticoagulante, que puede ser usada por los pacientes operados del corazón.

Otro desafío que se impuso PPL., cuyas acciones se elevaron en un 65 por ciento, es clonar animales creados genéticamente que produzcan un adhesivo de tejido destinado a la cirugía y una droga para la fibrosis quística y la hemofilia.

UNA TECNICA CONOCIDA

La técnica de la clonación no es nueva. A principios del siglo pasado los agricultores usaban las estacas para

LOS CIENTIFICOS
SEÑALAN QUE SI SE
PUDO CLONAR UNA
OVEJA, ES BIOLOGICA-
MENTE POSIBLE LA
CLONACION HUMANA, DE
AQUI A DIEZ AÑOS.
EL DOCTOR IAN WILMUT
ADVIERTE: "ESTAMOS
CONSCIENTES DE QUE
HAY UN POTENCIAL MAL
USO Y ES IMPORTANTE
QUE LA SOCIEDAD
DECIDA COMO QUIERE
USAR ESTA
TECNOLOGIA".

regenerar árboles a partir de las ramas. Luego se obtuvieron clones a partir de las hojas. Era un proceso sencillo porque las células vegetales son totipotenciales.

En el caso de los animales, sólo algunas células muestran esa característica, ya que en general, ellas son muy especializadas, como en el caso del hígado. Sin embargo, las células embrionarias conservan su potencial, al menos por un tiempo.

En 1967, John Gurdon clonó una rana usando una célula intestinal, lo

que le valió el Premio Nobel. Los resultados en ese momento, aunque sorprendentes, llegaron a un punto muerto, puesto que sólo se obtenían guarisapos de corta vida.

En 1986, el fisiólogo Neal First dio un paso fundamental: tras 10 años de trabajo, logró clonar una vaca. La experiencia consistió en la manipulación de una célula de embrión bovino y mediante una descarga eléctrica la fundió con un óvulo fecundado al que le había extraído el núcleo.

Y en 1995 nacieron las dos primeras ovejas gemelas clonadas utilizando el cultivo de una célula obtenida de un embrión, Megan y Morag. En esta etapa, aún se requerían los genes masculinos.

El revuelo en el caso de Dolly se explica porque su ADN es idéntico al de su primera madre. Hasta ese momento, nadie había logrado replicar un ser desde células adultas, sólo de

embriones. Y la diferencia es que cuando se clona a partir de un embrión, se desconoce lo que saldrá. En cambio, a partir de una célula adulta se puede elegir a la madre por sus virtudes.

Sin embargo, no todo es fácil. Para obtener a Dolly se necesitaron 277 fusiones de ovocitos con células mamarias. Estos se cultivaron seis días, y se decidió que sólo 29 embriones eran aptos para ser implantados. Uno solo resultó un éxito. Otra dificultad es que las células de los organismos contienen errores genéticos naturales que no hay manera de corregir.

Los beneficios de la multiplicación ilimitada de ejemplares de calidad hizo volar la imaginación de científicos y, por supuesto, de círculos de poder económico, causando impacto en la industria alimenticia. Ya se habla de un banco de órganos para trasplantes a partir de la clonación del embrión de un cerdo, al que pre-

viamente se le extrajeran los genes que provocan rechazo al trasplante.

Los científicos señalan que si se pudo clonar una oveja, es biológicamente posible la clonación humana. Y advierten sobre las dificultades para controlar la investigación en este campo, dado que se realizan en el silencio del laboratorio. En Estados Unidos, por ejemplo, se prohibió el uso de fondos gubernamentales para la investigación en embriones humanos, pero, recientemente, un biólogo fue descubierto cuando hacía tales experimentos en su casa. El propio doctor Ian Wilmut ha manifestado que no ve razón clínica para clonar humanos.

LA INFLUENCIA DEL MEDIO

Clonar humanos implicaría innumerables riesgos, aseguran los expertos. Los genes y la naturaleza, afirman genetistas de la conducta y psicólogos, pueden ser activados o de-



sactivados según el medio. Por ejemplo, los fetos con latidos rápidos están biológicamente predisuestos a la timidez, el rasgo de personalidad más hereditario, y serán niños cautelosos y ansiosos. Pero si los padres los empujan a situaciones que ellos evitarían, como jugar con otros niños, los síntomas bioquímicos podrían ser reprogramados en alguna medida.

Un neurólogo norteamericano, Harold Klawans, demostró que el orden del nacimiento influye en todo, hasta en el pensamiento político. Declara que si Darwin hubiera sido el primogénito de su madre, no habría sido evolucionista.

Los padres pueden cambiar la forma en que trabajan los sistemas nerviosos de sus hijos, y de ese modo les transforman su personalidad. Investigadores opinan que hasta los rasgos físicos pueden ser aumentados, disminuidos o eliminados por las experiencias de la vida. Una persona que se ve sana, libre de males, puede portar una enfermedad genética.

Una célula ha pasado por años de mutaciones, y dichos cambios tal vez nunca se manifestaron ni causaron problemas. Un gen, para un químico cerebral, podría mutar en una célula de piel y ni siquiera ser detectado. Ni pensar en el resultado si se escoge esa célula para la clonación. "Nunca se conseguirá una identidad del ciento por ciento, por los factores fortuitos y porque los ambientes nunca son exactamente los mismos", repite un sicólogo de Harvard.

El tema ha provocado alarma, ya que existe la posibilidad de clonar humanos de aquí a diez años. Según cálculos efectuados, existen en el mundo 10 laboratorios que pueden realizar las experiencias de los escoceses. Hoy se prohíbe la clonación

humana en Gran Bretaña, Dinamarca, Alemania, Bélgica, Holanda, España, Argentina y Bolivia. El Parlamento italiano impide, además, la clonación de animales.

El doctor Ian Wilmut advierte: "Estamos conscientes de que hay un potencial mal uso, y hemos puesto toda la información a disposición de las autoridades éticas y de embriología humana. Creemos que es importante que la sociedad decida cómo quiere usar esta tecnología y se asegure de prohibir lo que desea prohibir. Sería terriblemente triste que la gente comenzara a utilizarla en las personas".

M.N.P

LA EMPRESA QUE
FINANCIA AL INSTITUTO
ESCOCES,
PHARMACEUTICALS
PROTEINS LTDA., CUYAS
ACCIONES SE ELEVARON
EN UN 65 POR CIENTO,
BUSCA OBTENER A
TRAVES DE LA
CLONACION, ANIMALES
TRANSGENICOS,
CAPACES DE FILTRAR
DISTINTOS
MEDICAMENTOS O
PROTEINAS JUNTO
CON SU LECHE.



CRECE COOPERACION CIENTIFICA Y EDUCATIVA ENTRE CHILE Y FRANCIA

Una nutrida agenda debió cumplir en Francia el ministro de Educación, José Pablo Arellano, como parte de la comitiva oficial que acompañó al Presidente de la República en la reciente visita a dicho país. La más emotiva de todas las actividades fue la condecoración Gabriela Mistral al afamado pintor nacional chileno Roberto Matta. De gran importancia para la cooperación bilateral son los acuerdos suscritos por universidades chilenas con sus similares de París y Toulouse, lo que permitirá el intercambio de estudiantes, colaboración en posgrados, proyectos conjuntos en el área de pedagogía, entre otras posibilidades. El titular de Educación se reunió también con el director de la Unesco, Federico Mayor.

DOS MIL 300 COLEGIOS CON JORNADA COMPLETA RECIBIRAN ALMUERZOS

El Ministerio de Educación entregará raciones alimenticias a la totalidad de alumnos de las escuelas y liceos que iniciaron la jornada completa y que tengan más del 50 por ciento de sus estudiantes en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica, de acuerdo a los índices que establece la Junaeb. De ese modo, se calcula en 2 mil 300 los establecimientos beneficiados. En el caso de los otros 450 que tienen una vulnerabilidad inferior al 50%, deberán desarrollar un sistema de alimentación propio y en caso de requerir algún apoyo central, podrán solicitarlo al Mineduc, que les colaborará parcialmente, luego de estudiar cada caso.

SE INCREMENTA SUPERVISION DE LA CONSTRUCCIONES ESCOLARES

A fines de marzo, el Ministerio de la Vivienda oficializó los decretos 173 y 175, que complementan las disposiciones contenidas en la Ley de Calidad de la Construcción. A partir de las nuevas normas se crea un registro nacional de supervisores independientes, que junto con la revisión municipal, serán obligatorias a todas las construcciones públicas, como las escolares. Con ello, aumentan los controles relativos a la materialidad de las edificaciones, su estructura, techumbre, pisos y resistencia a los eventos más frecuentes, como incendios y temblores. Los colegios de Arquitectos, Constructores Civiles e Ingenieros, respaldaron la iniciativa y llamaron a sus socios a inscribirse en los registros abiertos en las secretarías regionales de ese ministerio.

COBERTURA PREESCOLAR AUMENTO 22 MIL ATENCIONES EN 1997

El ministro de Educación, José Pablo Arellano, al inaugurar el año preescolar, anunció que ese nivel aumentó en 22 mil nuevas atenciones su cobertura para el año 1997, focalizadas en los sectores de menores recursos. En 1990, los menores atendidos por el sistema era de 300 mil y hoy alcanza a 380 mil, avanzando en la meta fijada por el gobierno hacia el año 2000. Junto con la cobertura, las autoridades indicaron que el plan contiene una modernización de sus contenidos programáticos, así como un trabajo para garantizar un mejor tránsito y preparación para el nivel básico. En función de materializar la metas se constituyó el Mece Preescolar, donde participan todas las instituciones dedicadas a esta labor.

ALARMANTES ESTADISTICAS ESCOLARES DE ACCIDENTES DEL TRANSITO

Carabineros dio a conocer las estadísticas en relación al transporte público de estudiantes durante el lapso comprendido entre marzo y diciembre de 1996. Se informó, por ejemplo, que se cursaron dos mil 107 infracciones a los choferes de la locomoción colectiva por negarse a efectuar el servicio a escolares. Durante el mismo período, 154 menores perdieron la vida en accidentes protagonizados por vehículos de transporte público, de los cuales 83 murieron atropellados, dos de ellos por caer de la pisadera. Además, otros 59 escolares resultaron con heridas graves, 48 de menor gravedad y 134 por lesiones leves.



POR PRIMERA VEZ SE ENTREGAN TEXTOS GRATUITOS PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

Por primera vez se distribuirán gratuitamente textos para todos los alumnos de la enseñanza media subvencionada, en que se incluyen materiales sobre Lenguaje y Comunicaciones y Matemática aplicada. En 1997, el plan contempla la entrega de textos para los primeros medios de unos mil 200 establecimientos de todo el país, lo cual implica beneficiar a 190 mil alumnos. La perspectiva es que en los próximos años se distribuyan al resto de los niveles, concluyendo el 2000 con los estudiantes de cuarto. Los textos fueron elaborados a base de una concepción moderna de la pedagogía, donde el alumno juega un rol fundamental como constructor de su propio aprendizaje. Para lograr su uso óptimo, el Mineduc informó que se suscribió con la Universidad Católica un convenio, mediante el cual cerca de seis mil docentes de Castellano y Matemática recibirán cursos de capacitación.

CLUB COLO COLO CREA COLEGIO PARA EDUCAR A JOVENES FUTBOLISTAS

Tres años cumplió una novedosa iniciativa desarrollada por la rama de fútbol del club Colo Colo, destinada a apoyar a sus jugadores cadetes en la completación de los estudios básicos y medios. El Instituto Educacional de Colo Colo reúne a 12 profesores que imparten clases a 96 alumnos, de básica y media, y la experiencia ha resultado muy positiva, ya que en 1996 el nivel de deserción llegó a cero, terminando todos su cuarto medio. Incluso, dos ingresaron a la universidad. El objetivo del Instituto es prepararlos para la etapa cuando dejen la actividad profesional, ya que es sabido que la carrera del futbolista es muy corta. De hecho, el rendimiento escolar es también una condición que se considera en su desarrollo deportivo.

LA MITAD DE LOS ESTUDIANTES EN CHILE NO DESAYUNA

El Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Chile dio a conocer un estudio donde se demuestra que el 50% de los escolares chilenos no desayuna por diversas razones. Se trata de una realidad que afecta a todos los estratos sociales. Entre los factores más relevantes que explican la situación se encuentra la falta de tiempo y los patrones de conducta imitados de los padres. La ausencia de esta comida genera -según los especialistas- una serie de consecuencias síquicas y fisiológicas en el crecimiento y en el rendimiento de los escolares.

GOBIERNO PROMOVERA LA ORGANIZACION Y PARTICIPACION DE LOS CENTROS DE PADRES

Los ministerios de Educación y Secretaría General de Gobierno, se comprometieron a desarrollar una campaña de promoción para incentivar la participación de las familias en el proceso educativo y de los objetivos de la reforma, mediante la organización de los Centros de Padres. En especial, las autoridades señalaron la importancia de que se integren activamente en el diseño de los nuevos planes y programas de estudio y en la elaboración de los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal, PADEM. El ministro Arellano puntualizó que el inicio de la jornada escolar completa requerirá de la construcción de proyectos educativos destinados al mejor uso del tiempo escolar, tarea en la cual la opinión de los padres y apoderados será de gran valor.

DIARIO LA TERCERA ENTREGARA MATERIALES DIDACTICOS A ESCUELA DE HUECHURABA

La Escuela N° 128 de la comuna de Huechuraba recibirá todas las semanas 150 ejemplares del suplemento educativo Icarito y un número similar del Atlas de los descubrimientos para su utilización en el trabajo docente. El establecimiento integra el Programa de las 900 Escuelas del Mineduc, y la donación permitirá incrementar el material didáctico de sus alumnos y profesores, particularmente en las bibliotecas de Aula, que el Mineduc les entregó hace un tiempo.

¿TE IDENTIFICAS CON LAS HEROINAS DE LAS TELENOVELAS CHILENAS?

“Yo veo *Oro verde*, me gusta, pero para nada prodría decir que me identifico con las heroínas que ahí aparecen. El mundo que presentan las actrices y actores es ficticio, que no tiene nada que ver con la realidad de uno, la mía en particular. La veo para entretenerme un rato, pero no todos los días, porque no lo siento como una necesidad, y prefiero estudiar. Claro, que si me preguntas si me identifico con la trama de la teleserie yo diría que sí, porque es ecológica y eso me gusta. Pienso que se debe hacer conciencia en la juventud al respecto y las teleseries ayudan a eso”.

*Patricia Castillo, 15 años, 2º medio,
Colegio Pedro de Valdivia*

consejo

“Yo veo la teleserie del Canal 7, *Oro Verde* porque la encuentro super auténtica y disfruto los enredos amorosos que ocurren en un pueblo lejano a Santiago. Me entretengo cualquier cantidad, pero no me siento identificado con nadie. Los actores son buenos y las niñas que salen son todas bonitas. Antes veía la del Canal 13 porque tenía una trama juvenil que me identificaba. Ahora me cambié de canal, porque cuando empezaron las nuevas teleseries hice un recorrido por todas y finalmente opté por *Oro Verde*, que fue la que más me tincó”.

*Johnnby Vásquez, 16 años, 3º medio,
Instituto Nacional*

“Veo *Oro Verde*. La encuentro super entretenida, los personajes son novedosos y la trama es buena, porque en el fondo enseñan ecología de una manera entretenida. Ahora, de ahí a identificarme o crearme alguno de los personajes no, de ninguna manera. Para el futuro me gustaría ser actriz de telenovela, pero esa no es la razón para verlas, sino porque me divierten. Por ejemplo, considero que la Claudia Burr actúa superbien, es muy buena. La única crítica que le haría a las teleseries es que los galanes están muy viejos para enamorar a las niñas que salen. Eso lo cambiaría, porque hay que renovarlos”.

*Pamela Castillo, 12 años, 7º básico,
Colegio Pedro de Valdivia*

“Yo veo *Rosabella* y de más que me gustaría que me pasara lo que le pasa a ella en la teleserie. Me encanta porque me gustan los líos y me identifico con la Aracelli Vitta, que hace el papel de la hermana de un ciego. Ella es como tierna e ingenua y obviamente que me gustaría parecerme a ella y tener la posibilidad alguna vez de poder trabajar en teleseries. Ser actriz sería lo máximo para mí. Casi todas mis amigas ven la telenovela del Canal 7, pero a mí me llamó más la atención la de Megavisión. El nombre lo encontré entretenido. Igual la teleserie me ha agarrado, la veo todos los días y no me la pierdo”.

*Macarena Retamal, 13 años, 8º básico,
Escuela 607 El York*

de curso

¿TE IDENTIFICAS CON LAS HEROINAS DE LAS TELENOVELAS CHILENAS?

“Yo estoy interno, pero tengo la posibilidad de ver televisión en las tardes. Nos juntamos con mis compañeros y vemos *Oro Verde*. Nos gusta, y aunque digan que los hombres no ven teleseries nosotros no nos perdemos capítulo. Es superentretenedida, pero no nos identificamos con ningún actor. Eso es cosa de mujeres, nosotros la vemos porque las actrices nuevas que salen son bien bonitas y porque es entretenido eso de la ecología y la naturaleza. La trama es superbueno y diferente porque no sucede en la ciudad. Sirve para conocer otros lugares y además se pueden sacar enseñanzas para que los jóvenes puedan apreciar lo que tienen en nuestro paisaje chileno”.

*Marcos Fuentes, 17 años, 2º medio,
Instituto Nacional Barros Arana*

“Veo *Oro verde* porque me identifico con la trama, que es ecológica. Además, me identifico con la Claudia Burr que es loca, pero buena. Creo que una teleserie como esa sirve a la juventud en general, porque es importante salvar los bosques y que los jóvenes entiendan que pueden hacer algo para lograrlo. Creo que es una teleserie que no se queda en lo cebollento sino que forma conciencia ecológica en los jóvenes, que realmente la necesitamos porque a veces no estamos ni ahí con nada. Por eso para mí es importante *Oro verde* y la veo todos los días. Es casi un compromiso conmigo”.

*Patricia Garrido, 13 años, 1º medio,
Colegio San Sebastián*

“Me gusta *Oro Verde*, pero no me identifico con ninguna actriz. La veo por entretenimiento, claro que no todos los días -dos veces a la semana- porque voy a preuniversitario. Me gusta porque resalta lo que es nuestro país y eso me identifica, porque tengo un espíritu patriota. En cambio, las del 13 generalmente muestran escenas que se filman en el caribe o en el extranjero. *Oro Verde* es una teleserie muy linda: muestra los paisajes de la Novena Región y educa ecológicamente a los jóvenes, sobre todo los de escasos recursos y que no tienen la posibilidad de viajar y conocer. La trama de la teleserie muestra cómo los jóvenes se oponen a que talen un bosque. Y eso está excelente”.

*María Teresa López, 4º medio
Liceo N°4 de Niñas*

“Me encanta *Rosabella*, la teleserie de Megavisión. Me gusta mucho esa combinación mexicano chilena y me encantaría ser como la protagonista. No ser ella, pero que a mi vida le pasaran cosas tan emocionantes como lo que le sucede a ella en la teleserie. Encuentro espectacular que pongan de moda actores que ya no se veían mucho, como Enzo Vienna, que fue galán cuando mi mamá era más joven. Eso asegura que fijo están dos generaciones viendo la comedia. Además, no estoy de acuerdo con eso de que las teleseries son exclusivamente de mujeres de bajo estrato social. Yo soy hombre de clase media y me siento realizado viendo tanta cosa”.

*Darío Silva, 17 años, 4º medio,
Liceo de Puente Alto*



Evolución de la Profesión Docente

(Primera parte)

*Andy Hargreaves **

Académico del Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canadá



*EN NUMEROSAS PARTES DEL MUNDO, LA DOCENCIA SE ENCUENTRA AL CENTRO O A LAS PUERTAS
DE UN TRASCENDENTAL CAMBIO. PRESIONES Y TENDENCIAS QUE HAN LLEVADO A LOS MAESTROS
Y ACTORES INVOLUCRADOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACION, A REEVALUAR SU
PROFESIONALISMO Y A RECONSIDERAR EL TIPO DE APRENDIZAJES QUE AHORA REQUIEREN
PARA TRABAJAR EN FORMA MAS EFICIENTE.*

Si se preguntara a un(a) maestro(a) qué significa "ser profesional", por lo general la respuesta apuntaría a dos aspectos (Helsby, 1995). Primero, se referiría a lo que es ser profesional, en términos de la calidad del producto entregado, el modo y estilo de conducirse y los estándares que enmarcan su actividad. En la literatura, este concepto se conoce como profesionalismo (Englund, 1996).

Otras respuestas harán referencia a ser un profesional... En general, este concepto va estrechamente ligado a la forma como el maestro se siente percibido por otras personas -en términos de prestigio, posición social, respeto y nivel de remuneración. En la literatura, las iniciativas tendientes a mejorar el prestigio y la posición social de la docencia se conocen como profesionalización. Con frecuencia, el profesionalismo (mejoramiento de la calidad y los estándares de evaluación de la práctica) y la profesionalización (mejoramiento del prestigio y la posición social), se presentan como nociones complementarias (si se mejoran los estándares, el prestigio también se verá incrementado), si bien ocasionalmente se demuestran antagónicas. Por ejemplo, el definir los estándares de evaluación profesional serán criterios técnicos y científicos expresados en niveles de conocimiento y competencias, puede menoscabar o ignorar el igualmente importante componente afectivo de la labor del maestro, vale decir, la pasión por enseñar y la preocupación por la vida y el aprendizaje del educando (Hargreaves y Goodson, 1996).

En muchos lugares del planeta se han observado distintas etapas evolutivas de este concepto de profesionalismo en la docencia, cada una mostrando importantes rastros y vestigios de la precedente. Enseñar no es lo que fue; de igual forma, al aprendizaje que se requiere para convertirse en maestro y desarrollar la práctica profesional a lo largo del tiempo, también ha evolucionado. En las siguientes páginas se identifican cuatro etapas históricas que describen en forma general la cambiante naturaleza del profesionalismo docente y el aprendizaje profesional.

LA EDAD PREPROFESIONAL

El enseñar siempre ha constituido una labor exigente. Aun remontándonos a los primeros

intentos para implementar sistemas de educación masiva, observamos al maestro lidiando solo frente a su curso para entregar el contenido de su clase a grandes grupos de reticentes educandos, con pocos textos o recursos a su disposición y con un mínimo de reconocimiento y remuneración. El aprendizaje y la enseñanza nunca pudieron concebirse como actividades separadas de la necesidad de mantener el control sobre la clase, al punto que el éxito y sobrevivencia del maestro dependían en gran parte de su habilidad para equilibrar ambos.

En los hechos, la educación pública evolucionó como un sistema de educación masiva inspirado en el concepto de producción industrial (que posteriormente se extendió a escuelas secundarias que originalmente emergieron como pequeñas academias para clites interesadas en el estudio de disciplinas específicas), donde a los estudiantes -segregados en cohortes clasificadas por edad o "clases"- se les procesaba en grandes lotes. Estos grupos recibían enseñanza (instrucción) a través de currículos normados y especializados. (Goodson, 1988; Cuban, 1984; Hamilton, 1989; Curtis, 1988).

Lo que para muchos ha llegado a representar la "verdadera escuela", es decir, la modalidad aparentemente normal, natural e institucionalizada de organizar la enseñanza y el currículo, es una invención social e histórica altamente específica, arraigada en las necesidades e inquietudes de generaciones pasadas (Metz, 1991).

Los métodos básicos de enseñanza que adoptara la educación pública masiva consistían primordialmente en la exposición oral del maestro, anotación de apuntes, sesiones de preguntas y respuestas y trabajo del alumno en su escritorio (Cuban, 1984). Estos modelos tradicionales de enseñanza, hacían posible que el educador trabajara con grandes grupos de alumnos -cuya motivación era cuestionable- y con escasos recursos, en la consecución de cuatro requisitos indispensables de la sala de clase: mantener la atención del alumno, asegurar la cobertura del contenido, inspirar alguna motivación y lograr cierto grado de dominio de la materia (Abrahamson, 1974; Westbury, 1973; Hoetker y Ahlbrand, 1969).

Con el tiempo, los investigadores han demostrado que canalizar la conversación de la sala

de clase a través del maestro, reduce el "parloteo" caótico a una actividad de preguntas y respuestas cuidadosamente estructurada y confinada a los dos interlocutores, donde los alumnos seleccionados representan a todo el curso, donde el maestro da origen a las líneas de indagación que tan sólo precisan de respuestas por parte del alumno y donde el maestro evalúa la precisión, calidad e idoneidad de la contribución del alumno, pero no a la inversa (Sinclair y Coulthard, 1974). La modalidad de participación que consiste en "levantar las manos", es celosamente dirigida por el maestro -se incentiva la competitividad, se mantiene la atención, se alcanza un clima de pseudoparticipación- durante el proceso de elucidación de un punto preprogramado (Hammersley, 1974; 1976). Esta estrategia evita la ocurrencia de episodios de aburrimiento y desatención extremos, consecuencia directa de prolongadas sesiones de exposición ininterrumpida, particularmente cuando al comienzo de la clase se emiten señas falsas que confunden el verdadero sentido de las preguntas, con el fin de postergar la "respuesta" o el "sentido" de la clase para que el alumno se vea obligado a trabajar intensamente para descubrirlo (Hammersley, 1977).

El maestro que imparte lecciones estructuradas según este modelo, no está preocupado por satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes sino que tiende a tratar al conjunto de la clase como a una especie de estudiante colectivo (Bromme, 1987). Este tipo de maestro transmisor, controla muy de cerca el progreso exhibido por el grupo de alumnos ubicados en la parte alta (aunque no en la más alta) de la escala de rendimiento de la clase y lo utiliza como guía para "orientar" el manejo y desarrollo de la lección que impartirá a la clase en conjunto (Dahloff y Lundgren, 1970). La experiencia individual de aprendizaje del alumno no constituye la principal preocupación del maestro. Más bien, él/ella se concentra en lograr que la lección posea un "flujo" instruccional de naturaleza general y que proceda libremente hacia la conclusión predeterminada, asegurándose que todo lo anterior se desarrolle bajo un clima de orden (Clak y Peterson, 1980).

Willard Waller en su clásica Sociología de la Enseñanza describe la escuela como "un despotismo en un estado de peligroso equilibrio...

susceptible a ser derrocado en cualquier instante" (Waller, 1932, p.10). Bajo estas circunstancias, agrega el autor, el maestro exitoso es "el que sabe instantáneamente cuándo adoptar una postura arrogante y cuándo abandonarla" (p. 385). Es comprensible que durante los primeros sesenta años de este siglo, los modelos tradicionales de enseñanza representan estrategias calculadas para la sobrevivencia del maestro, dados los objetivos que debía cumplir y las restricciones y requerimientos que se le imponían (Hargreaves, 1977; 1978; 1979; Pollard, 1982; Scarth, 1987; Woods, 1977).

Por aproximadamente un siglo, la enseñanza de transmisión llegó a aceptarse como la esencia de la verdadera docencia. Bajo esta visión pre-profesional, enseñar era relativamente simple: una vez alcanzado el nivel de dominio, cualquier ayuda adicional se hacía innecesaria. Sus resultados, en términos de logros de destrezas básicas, son inferiores a los de escuelas que siguen una orientación más profesional.

Dentro de este contexto de certeza pedagógica, el aprendizaje profesional para el nuevo maestro consistía principalmente en ponerse -en calidad de aprendiz- bajo la tutela de una persona con más habilidades y destrezas. A esta experiencia se agregaba un período de práctica que se cumplía junto a un maestro co-operador (como se llegaron a llamar posteriormente), como parte de un programa más amplio de capacitación docente (D. Hargreaves, 1995).

Las primeras instituciones abocadas específicamente a la formación de docentes fueron las escuelas estatales normales, que aparecieron inicialmente en Massachusetts en la década del 1830 bajo el impulso de Horace Mann, para luego extenderse por el resto del país. Originalmente concebidas como escuelas secundarias para capacitar maestros de primaria, ni su prestigio ni su función permanecieron inalteradas por mucho tiempo. Impulsadas por una combinación de ambición individual y profesional, pronto comenzaron a ascender por los escalones de la movilidad institucional. En números crecientes, los consumidores de productos educacionales comenzaron a visualizar estas escuelas normales

como una oportunidad para adquirir una educación secundaria y obtener un empleo, aunque no necesariamente asociado a la docencia. La explosiva proliferación de escuelas secundarias a finales del siglo XIX, si bien representó una amenaza competitiva para las escuelas normales, también les otorgó la oportunidad de endurecer sus requisitos de admisión y elevar su categoría a la de instituto de educación superior. Hacia comienzos de 1920, las escuelas normales se transformaron, en gran número, en institutos de formación de docentes, hecho que, a su vez, convertía a los miembros de su personal en profesores universitarios. Después de la Segunda Guerra Mundial, los institutos estatales de formación de docentes respondiendo a la continua demanda y a las aspiraciones profesionales de sus profesores, se convirtieron rápidamente en instituciones de educación superior propiamente tal.

En la medida en que los programas e instituciones educacionales adquirían mayor prestigio y aceptación, la base filosófica y teórica ofrecida a los maestros que recién se incorporaban a la profesión, se hacía cada vez más fuerte. Sin embargo, era tal el poder de la docencia tradicional dentro de la gramática de la instrucción, que incluso los maestros que parecían haber adoptado los nuevos conceptos filosóficos de enseñanza y aprendizaje durante sus programas de formación, tan pronto se vieron empleados, revirtieron súbitamente a los modelos de enseñanza por transmisión.

En la edad preprofesional, este enfoque al mejoramiento de naturaleza individual, intuitiva e incrementada, limitó a los maestros a lo que Hoyle (1974) llamó el "profesionalismo restringido" -algo que escasamente se podría considerar como "profesionalismo".

LA EDAD DEL PROFESIONAL AUTONOMO

A partir de los años sesenta, el prestigio y posición social del maestro había mejorado en forma substancial en muchos países. Por ejemplo, los maestros canadienses obtuvieron fuertes aumentos salariales. En prácticamente todo el mundo, la formación docente estrechaba sus vínculos con las universidades y la docencia se acercaba a cristalizar su aspiración de contar

entre sus filas con un ciento por ciento de graduados universitarios. En Inglaterra y Gales, especialmente, la autonomía otorgada a los maestros en materia de desarrollo curricular y toma de decisiones no tenía precedentes (Lawn, 1990; Lawton, 1980). La carrera espacial y la necesidad de promover el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, trajo aparejada una serie de innovaciones en el campo de las matemáticas y las ciencias, así como en otras disciplinas. Muchos gobiernos y fundaciones invirtieron en creativos y ambiciosos proyectos y programas curriculares que estimularon el interés en el desarrollo curricular. En todas partes del mundo, escuelas y maestros adoptaron en forma individual las propuestas de dichos proyectos, llevando al campo experimental las nuevas estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante. Esta era se caracterizó por promover la innovación curricular, los proyectos de desarrollo y la iniciativa individual del maestro, como los ejes de la reforma educacional (Fullan, 1991).

En el intertanto, la pedagogía misma perdía su sentido de singularidad. Si bien un gran número de maestros continuó enseñando sin introducir mayores cambios en sus técnicas didácticas, la manera "como" se enseñaba perdió su calidad de tema incuestionable. La pedagogía del aula se convirtió en un campo de batalla ideológico donde se confrontaban los conceptos de la educación centrada en las disciplinas con los conceptos de la educación centrada en el alumno, la teoría de aulas abiertas con la teoría de aulas cerradas y los métodos convencionales con los progresistas. Vehementes relatos de rotundos éxitos cosechados por la educación abierta en Inglaterra tomaron raíz en los Estados Unidos dispersándose aceleradamente (Silberman, 1970). La "descolarización" y la escolarización libre se convirtieron en populares y extensos temas de lectura (Holt, 1969, 1971; Illich, 1971; Postman y Weingarter, 1969). A nivel de educación primaria y secundaria, se observó una proliferación de escuelas experimentales y alternativas (Smith y Kleith, 1971). El conocimiento pedagógico había dejado de ser una tradición transmisible de expertos a novatos. Para un número cada vez mayor de educadores, la pedagogía se tornaba en una decisión ideológica; un objeto de cuidadosa evaluación y discernimiento racional.

De hecho, las virtudes de la educación abierta eran con frecuencia exageradas. Los avances que la práctica progresiva concretó en el área de la gramática de la enseñanza tradicional fueron modestos, en el mejor de los casos. Asimismo, se observó una escasa proporción de aprendizaje logrado a través de la técnica del descubrimiento y de trabajo cooperativo en grupos (Galton, y otros, 1980; Simon, 1981); al paso que las destrezas básicas continuaban recibiendo una prioridad excepcionalmente alta (Bassey, 1978).

Una de las características principales de la enseñanza de esa época era su naturaleza individualista. La mayoría de los maestros enseñaba en completo aislamiento, separado de sus colegas. En los años setenta y ochenta, el individualismo, el aislamiento y el énfasis en la privacidad, definían la cultura de la enseñanza (Rosenholtz, 1989; Zielinski y Hoy, 1983). En las ocasiones en que sí interactuaban, el diálogo se limitaba a temas relativos a materiales, actividades y problemas de alumnos específicos, en lugar de abarcar áreas de más trascendencia, como los objetivos curriculares o el comportamiento que debe caracterizar a la docencia.

LA EDAD DEL PROFESIONAL COLEGIADO

La segunda mitad de la década de los ochenta, presenció el desmoronamiento de la autonomía individual del maestro como estrategia para responder a las progresivas complejidades de la escolarización. El mundo en el cual los maestros trabajaban evolucionaba, como también evolucionaba su propio quehacer profesional. En números crecientes, los maestros enfrentaban la necesidad de enseñar en maneras en que ellos mismos nunca fueron instruidos (McLaughlin, próximo a publicarse). Sin embargo, la persistente corriente individualista que permeaba a la docencia, motivó que, en la mayoría de los casos, las respuestas a los desafíos enfrentados por los maestros tuvieran un carácter primordialmente ad hoc, no se coordinaran con los esfuerzos de otros colegas y basadas en tasas de desarrollo de sus conocimientos y competencias que simplemente no lograban mantenerse al ritmo de las constantes demandas que se les pedía satisfacer (Fullan y Hargreaves, 1996).

En una edad de creciente incertidumbre, los métodos de enseñanza se extienden mucho más allá de la simple diferencia entre los métodos tradicionales y aquellos centrados en el niño. Ordenes administrativas que determinan las formas como se debe enseñar, se imponen y se dejan de lado con igual rapidez. A medida que se erosiona el peso valorativo del conocimiento científico externo y se cuestiona el desarrollo profesional concebido como cursos dictados por expertos fuera del ámbito escolar, los profesores están mirando gradualmente a sus colegas como fuentes de aprendizaje profesional, de orientación y apoyo mutuo. La función del maestro se ha expandido para incluir asesorías, planificación colaborativa y otros tipos de trabajo realizado en conjunto con colegas. En un mundo de aceleradas reformas educacionales, este tipo de trabajo cooperativo ayuda a aunar esfuerzos, a descifrar en conjunto el sentido de las intensas y, en ocasiones, caprichosas demandas impuestas sobre su práctica y a elaborar respuestas colectivas a ellas. Empero, ello también requiere nuevas destrezas, disposiciones y compromisos por parte de los maestros algo que implica dedicar más tiempo y esfuerzo a la reformulación de sus roles e identidades como profesionales que forman parte de un ámbito laboral mas conscientemente colegiado.

Naturalmente, que no todos los maestros buscan la asociación con colegas. Muchos eligen ignorar la oportunidad de colaborar o permanecen indiferentes ante ella, al paso que otros se aferran tenazmente a su autonomía en el aula cuando terceros intentan imponerles el sentido de colaboración (Hargreaves, 1994; Grimmatt y Crehan, 1992).

La colaboración no es el resultado de la presencia de un solo factor. Son numerosas las influencias que la han forjado. Entre ellas:

- la expansión y el súbito cambio en la esencia de aquello que se espera los maestros enseñen. Es más difícil que el maestro se mantenga al corriente de los progresos alcanzados en su área disciplinaria, al tiempo que transforma el trabajo en equipo y la coordinación del conocimiento en factores de crítica importancia (Hargreaves y otros, 1992; Campbell, 1985).

- la expansión del conocimiento y la comprensión de los estilos y métodos de enseñanza. Como enseñan los maestros, ya dejó de representar una conjetura de aficionados (Soder, 1990) o una tradición indisputable. Tampoco se trata de adoptar posturas ideológicas entre progresistas y tradicionalistas, entre la izquierda y la derecha. En los últimos quince años, la base factual de las estrategias del conocimiento se ha expandido en forma dramática (Joyce y Weil, 1980). Lo que sí importa es que las estrategias se seleccionen y combinen de manera que satisfagan las necesidades de grupos específicos y únicos de alumnos en cualquier ámbito.

- la adición de una creciente carga de responsabilidades sociales a la labor del docente. Los maestros declaran que su labor se ve cada día más afectada por responsabilidades de orden social. Deben preocuparse y tomar cartas ante la espiral de violencia que amenaza a sus escuelas (Barlow y Robertson, 1994). La cambiante estructura familiar y la pobreza creciente se perciben como principales fuentes de dificultades (Elkind, 1993, próximo a publicarse; Levin, 1995). Es preciso que los maestros trabajen más intensamente en conjunto en orden a resolver los problemas de aprendizaje y disciplina a que se enfrentan (Galloway, 1985).

- la integración de estudiantes de educación especial a clases regulares. Hoy por hoy, el maestro debe enfrentar un espectro de habilidades y comportamientos mucho más amplio que sus colegas de antaño. Esto requiere instrucción personalizada, planificación adicional y más participación por parte de asesores pedagógicos, que contribuyan a suplementar los conocimientos que el maestro del aula no siempre tiene.

- la creciente diversidad multicultural. Este fenómeno le plantea al maestro el desafío de reconocer la amplia gama de comprensión, conocimientos previos y estilos de aprendizaje presentes en sus aulas y de adaptar su práctica de enseñanza de acuerdo a esta diversidad (Ryan, 1995). El maestro debe aprender a impartir una instrucción individualizada y a crear más oportunidades, de manera que todos sus alumnos tomen parte activa en el diálogo de la clase.

- la naturaleza excluyente de las estructuras de educación secundaria. Con frecuencia, la escuela secundaria no logra el objetivo de convertirse en una verdadera comunidad para sus estudiantes. Los estudiantes secundarios en situación de riesgo suelen pensar que ningún adulto en su escuela los entiende o se preocupa por ellos. En orden de subsanar los problemas de exclusión e impersonalidad que afligen a las escuelas secundarias, en numerosos países (aunque no en aquellos que cuentan con Currículos Nacionales -basado en la disciplinas- fuertemente institucionalizados) se han tomado iniciativas para crear lo que se conoce como miniescuelas, subescuelas o escuelas-dentro-de-escuelas, que reúnen a grupos de entre 80 y 100 adolescentes bajo la atención de un equipo de cuatro a cinco maestros. El objetivo es lograr que los estudiantes y educadores lleguen a conocerse bien y que los primeros desarrollen un sentido de pertenencia con su comunidad.

- existe una evidencia creciente sobre el aporte vital que la cultura de la colaboración entrega al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de mediados de la década de los ochenta se ha acumulado evidencia en el sentido que las culturas de colaboración constituyen conexiones positivas y sistemáticas que refuerzan en el educador su convicción de poder marcar un cambio en sus alumnos. Cuando esta colaboración se cristaliza en acciones prácticas y trabajo en conjunto, cuando los lazos entre los maestros se perciben fuertes y profesionalmente significativos, los beneficios son especialmente positivos (Little, 1990). Adicionalmente, se ha demostrado que el sistema de enseñanza por pares entre los maestros, incrementa substancialmente la factibilidad de una exitosa implementación de las nuevas estrategias de enseñanza (Joyce y Showers, 1988). Los maestros aprenden mejor en forma colectiva que en forma individual.

En este sentido, el desarrollo profesional suele ser más efectivo, no cuando es impartido por expertos externos lejos del ámbito local, sino cuando se encuentra inmerso en la vida y el quehacer de la escuela. Los maestros aprenden mejor en sus propias comunidades de aprendizaje profesional.

.....
* El artículo es una síntesis de la ponencia que el autor expuso en el Seminario Internacional de Formación de Profesores, realizado en Santiago entre el 10 y el 12 de marzo. El texto original será publicado como parte de un libro que reúne los trabajos del evento.

LOS HERMANOS COEN

EL MUNDO DE LA SICOSIS TOTAL



El universo artístico que en diez años de trabajo han logrado levantar Joel y Ethan Coen es uno de los más singulares y provocativos del cine actual norteamericano. Un par de hermanos que, al decir de actores que han rodado bajo su dirección, sólo se expresan con monosílabos. Pero a la hora de tomar la cámara, inventar historias y hacer películas, su capacidad de comunicación adquiere una velocidad

aplastante. Los Coen son un excelente ejemplo del llamado cine independiente y una buena excusa para abordar ese concepto.

De hecho, la prensa norteamericana denominó la última entrega de los premios Oscar como "el día de los independientes", para graficar la fuerte presencia de filmes realizados al margen de los grandes estudios (cuatro de las cinco candidatas a Mejor

Película entrarían en esa clasificación). Arrebatos eufóricos llegaron a aventurar que Hollywood estaba entrando en una etapa de revisionismo de sus códigos. Juicio osado, cuando no cándido. Pero el tema está planteado: ¿qué es esto de cine independiente? ¿Independiente de qué, de quién y cómo? En la actualidad, la maquinaria publicitaria ha semantizado lo independiente como sinónimo de "artístico", "no comercial" y con gotas de "antiestablishment".

Con el concepto ocurre lo mismo que con los productos que se etiquetan como "biodegradables", "hecho con material reciclado" o como los muebles elaborados con "maderas naturales". Términos políticamente correctos y con la necesaria pizca de inconformismo que exigen las buenas conciencias. El problema es que la oferta y el mensaje vienen de los mismos que degradan, exterminan o depredan. Finalmente, se trata de una cuestión de reingenierización de la empresa.

En el cine ocurre algo semejante: tras buena parte de la producción denominada independiente están los intereses de las mismas factorías responsables de toda suerte de engendros fílmicos que contaminan las carteleras. Simplemente, descubrieron que la etiqueta "independiente" puede captar una porción de mercado al cual no estaban accediendo con facilidad, incorporar al sistema talentos, ideas y riesgos creativos desaprovechados por el negocio y, de paso, absorber aquellas manifestaciones demasiado "independientes". Lo anterior, más que una descalificación, constituye un juicio preventivo. Porque de que existe cine independiente, es evidente que lo hay. Y alguno muy bueno.

La contradicción entre el cine concebido como arte o artículo comercial (uno de los parámetros de la independencia), es muy antigua. Como también la disputa sobre la primacía del realizador o de los productores (otro criterio demarcatorio), y la búsqueda creativa, libre del cepo de la rentabilidad y el éxito masivo. Desde la United Artist de Chaplin hasta el Festival de Sundace que financia la productora de Robert Redford, han sido numerosos los intentos por fundar comunidades alternativas a la industria y compitiendo con ella. El concepto independiente propiamente tal nació en la década de los cincuenta con las "indies", pequeñas productoras que resistiendo la voracidad de los grandes estudios, incursionaron en los géneros menospreciados por Hollywood, cintas de terror, policiales y de realismo social. Constituían también el asilo para las víctimas de la caza de brujas que desató el macarthismo y para el desarrollo de temáticas condenadas por el Código Hays.

A principios de la década del setenta el concepto independiente toma su forma actual, más autoconciente de una cierta identidad

*EL CONCEPTO
INDEPENDIENTE NACIO
EN LA DECADA DE LOS
CINCuenta CON LAS
"INDIES", PEQUEÑAS
PRODUCTORAS QUE,
RESISTIENDO LA
VORACIDAD DE LOS
GRANDES ESTUDIOS,
INCURSIONARON EN
LOS GENEROS
MENOSPRECIADOS POR
HOLLYWOOD, CINTAS DE
TERROR, POLICIALES Y
DE REALISMO SOCIAL.*



SIMPLEMENTE SANGRE

SIGNIFICO UNA

IMPORTANTE

CONTRIBUCION A LA

GRAMATICA DEL CINE

CONTEMPORANEO.

LOS COEN

SORPRENDIERON CON

UN PULSO NARRATIVO

ENDEMONIADO, DONDE

LA CAMARA PASA A

CONSTITUIRSE EN EJE

DEL RITMO Y NO SOLO

EN EL APARATO QUE LO

REGISTRA.

estética y productiva que antaño. Coincide con el surgimiento de una generación de directores que rompen con el estatuto cinematográfico de la época. Nombres como Scorsese, Ford Coppola, Bogdanovic, Cimino, De Palma, y sobre todo John Cassavetes, el cineasta independiente por antonomasia, conforman una primera ola. A principios de los ochenta viene la segunda gran ola de independientes, marcada por las propuestas de Jim Jarmush, Sam Raimi, Abel Ferrara, Tim Burton y Ethan y Joel Coen, entre los más conocidos. En los noventa se agregaría el trabajo de Quentin Tarantino, Robert Rodríguez, Gus Van Sant, Allison Anders y otros autores jóvenes (se discute si puede aglutinarse a todos en un mismo grupo, cuestión por lo demás bastante académica).

Lo que muestran las trayectorias de cada uno de estos independientes, es que las fronteras de dicha condición son sumamente sinuosas y que no admiten la aplicación de moldes mecánicos. Por ejemplo, la relación con la industria: hay quienes han trabajado absolutamente marginales, como también los que han sido capaces de ganarse un espacio de libertad dentro de ella; tampoco su condición de propuestas para círculos iniciáticos, ya que muchas de las obras de estos directores han conseguido reconocimiento masivo. En consecuencia, todo lleva a sospechar del uso indiscriminado y genérico del concepto independiente. En ese contexto, la filmografía de los hermanos Coen constituye un buen ejemplo respecto al tema y que desafía muchos de los rótulos prefabricados.

ETHAN Y JOEL COEN: UNA VERSION DE INDEPENDENCIA

La nominación de *Fargo* en varias categorías de los premios Oscar y

ganadora de dos (Mejor Actriz y Mejor Guión Original), viene a ser un pasaporte al banquete grande que Hollywood le otorga a los Coen, que por más de diez años estuvieron sentados en la mesa del pellejo. Pero desde allí fueron capaces de construir una pequeña pero sólida filmografía, iniciada en 1984 con *Simplemente sangre* y que rubrica extraordinariamente *Fargo*, pasando por *Educando a Arizona* (1987), *De paseo con la muerte* (1988), *Barton Fink* (1990) y *El gran salto* (1994).

Curiosa pareja la de los Coen. Conforman un binomio de gran afiatamiento (sólo comparable a los hermanos Taviani en Italia) y que aplican una fórmula que hasta ahora les ha resultado infalible: Joel dirige, Ethan produce y juntos elaboran el guión. Además -como la mayoría de los grandes autores- reúnen en torno a ellos un equipo muy consolidado y seguro, donde destacan la fotografía de Roger Deakins, la música de Carter Burnell y un reparto base que se repite en gran parte de sus filmes (Frances Mc Dormand, John Turturro, Steve Buscemi).

Joel tiene 43 años, Ethan 40. El primero estudió cine en la Universidad de Nueva York y su hermano Filosofía en Princeton. Los comienzos de Joel se pueden rastrear en las colaboraciones con Sam Raimi, y los de Ethan como guionista de la serie televisiva *Cagney y Lacey*. En 1984 idearon su primer proyecto conjunto, *Simplemente sangre*, y desde ahí "hermanos Coen" se convirtió en marca registrada, que garantiza innovación y singularidad artística. Una autoría bicéfala pero de extraordinaria unidad y coherencia.

Para cualquier espectador, el primer impacto que causan las cintas de los Coen, se origina en su

provocativa estética visual (en ese sentido, *Fargo* constituye la realización más moderada). *Simplemente sangre* significó una importante contribución a la gramática del cine contemporáneo. Utilizando los avances tecnológicos que le dan mayor autonomía a la cámara y asumiendo el tratamiento de la imagen y el montaje del videoclip, los Coen sorprendieron con un pulso narrativo endemoniado, donde la cámara pasa a constituirse en eje del ritmo y no sólo en el aparato que lo registra. Acontecimientos triviales (por ejemplo, la guagua que gatea en *Educando a Arizona*) o hechos dramáticos (como la caída desde el edificio en *El gran salto*), son acompañados por la cámara generando un texto visual tan o más importante que los diálogos. Una plástica del frenesí, del movimiento sicótico, plenamente acorde con los temas abordados, los personajes y la estructura del relato filmico. No se trata sólo de alardes de estilo, sino que constituyen el marco visual consustancial al modo de ver el mundo de Joel y Ethan Coen. Es imposible imaginar la anécdota de *Educando a Arizona*, *Barton Fink* o *El gran salto*, sin esa vorágine de tomas breves, planos en movimiento y todo el arsenal que despliegan los Coen en la pantalla.

Lo anterior se liga con otro elemento de la estructura narrativa: la relación entre personaje y hechos de la historia. En la filmografía de los Coen, seres terriblemente comunes se enfrentan a situaciones límites, a circunstancias que se escapan de su control y contra las cuales se azotan sin remedio. Individuos mínimos que buscan torcer el destino de un solo golpe. Es el caso del secuestro de un niño (*Educando a Arizona*) o de una esposa (*Fargo*); o el invento del hula hula en *El gran salto*. Nada tiene que ver la dimensión de los personajes (un ex presidiario, una policía, un co-

merciante de autos usados, malhechores de poca monta, un ingenuo campesino) con la dimensión de los acontecimientos que sus propias acciones desencadenan. Un universo de seres que conforman una galería alucinante, pero real y reconocible. Los contornos caricaturescos que adquieren (por ejemplo, J. Mussberger de *El gran salto* o el sicótico vecino del escritor en sequía creativa de *Barton Fink*), no hacen más que acentuar la demencia global.

Otro eslabón de la propuesta de los Coen es la posición narrativa: distanciamiento de los hechos y los personajes a través de un humor ácido y sin concesiones. La ambición, el engaño, el crimen, tanto como el amor, la familia y la ingenuidad, pierden su connotación valórica inmediata y se transforman en ladrillos de una arquitectura mayor: la sociedad contemporánea, vista por los hermanos Coen como una gran telaraña, clausrofóbica, descabellada y sin sentido.

Con *Fargo*, Joel y Ethan parecen iniciar una nueva etapa en su trabajo. Con el reconocimiento que lograron de la gran industria su próximo proyecto sin duda conseguirá solícitos financistas. Será su nuevo desafío. Y servirá para atizar la polémica sobre independencia e independientes por los siglos de los siglos cinematográficos.

Manuel Guzmán

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

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

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

Atención especial a DAEM e
instituciones educacionales.

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

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

Salidas de Madre

Madre hay una sola. Menos mal, podría pensarse después de leer estas salidas de madre de las 20 escritoras chilenas reunidas en esta antología (Stgo.: Planeta, 1996). Escritoras de distintas generaciones, pero todas con libros publicados en estos últimos años. Con distintos grados de reconocimiento por parte de la crítica y del mercado editorial, la Academia y los lectores. Sí, está Isabel Allende. También, Marcela Serrano y Ana María del Río. Esto es, las que aparecen en las listas de los libros más vendidos que publican los suplementos literarios. Pero también está Diamela Eltit, número uno en otros *rankings*. Y Pía Barros, Agata Gligo, Marta Blanco y Elizabeth Subercaseaux. Y las “novísimas” Alejandra Costamagna, Ana María Sanhueza, Lina Meruane y Carolina Díaz. Por nombrar a algunas de las antologadas.

El tema: la relación madre-hija. “Estos relatos no son rosas envueltas en celofán para dejar en el velador de nuestras madres en su día...”, nos advierte Alejandra Rojas, en “Mujeres de palabra”, texto que a modo de presentación introduce los relatos antologados.

La ambivalencia de la relación madre hija es explorada recurrentemente en estas narraciones, casi siempre desde la mirada de la hija. El carácter simbiótico del vínculo, la dificultad -muchas veces la imposibilidad- de la hija de diferenciarse de la madre son también elementos que se reiteran en varios de los cuentos. A veces, de manera demasiado explícita, lo que va en desmedro de la calidad literaria (véase, por ejemplo, ese final del relato de Marcela Serrano, donde la narración se detiene para entregarnos conclusiones demasiado obvias).

La muerte de la madre también es un tópico explorado en estas narraciones. La muerte de la madre como un momento que incita a la (re)capitulación, al recuento. Recuento donde la ambivalencia del vínculo aparece

extremada. Idealizaciones, resentimientos, rivalidades, se filtran, se cuelan, en estos (re)cuentos.

Imposible comentar, aquí, cada relato. Elijo, entonces, una muestra (me reservo la explicitación de los criterios de selección).

Marta Blanco y Ana María del Río escriben a dúo “Para quererte mejor”. Estamos, aquí, ante una prosa ágil, rápida, algo barroca, a ratos lograda, a ratos sobreabundante -verborreica- que ficcionaliza los temas de la hija que repite a la madre y las rivalidades madre-hija. Aparecen también aquí, tópicos ya algo gastados, a mi juicio, en torno al enraizamiento de la mujer en la naturaleza.

En “Micro”, de Alejandra Costamagna, la muerte de la madre gatilla los recuentos, los ajustes de cuentas; casi una evaluación, un juicio (¿final?) de la madre, de las relaciones familiares. Se introduce también el asunto de la relación entre hermanas, explorándose así una tríada poco abordada simbólicamente en nuestra cultura: la madre, la hija, la hermana (la simbólica familiar generalmente privilegia la tríada edípica: padre, madre, hijo). El asunto de la muerte de la madre como momento de recuento/ajuste de cuentas, aparecerá también en el cuento de Agata Gligo, “Nueve horas de frío” y en el de Elizabeth Subercaseaux, “Por fin mamá en el convento”.

“Juego de cuatro estaciones”, de Lilian Elphik, aborda también el tema de las hermanas. La relación entre hermanas como un ámbito que espejea otras relaciones ausentes (la relación con la madre real, la relación erótica). “Función triple”, de Lina Meruane, al igual que el cuento de Elphik, organiza su narración en torno a un juego entre hermanas. Curiosamente, ambos juegos apuntan a una representación de la figura (la relación) deseada, ausente.

“Consagradas”, de Diamela Eltit incursiona en una suerte de alegoría o escritura que metaforiza tópicos psicoanalíticos de la figura materna y de la femineidad (la madre castradora, la femineidad como carencia, hueco, vacío). Encontramos también enrevesados juegos con el lenguaje, a ratos sugerentes, a ratos excesivos.

“Mandarinas de Estambul”, de Carolina Díaz, pone un toque de frescura que se agradece. Tiene un aire de crónica esta narración. Aparece el humor, la cotidianeidad (aun cuando la situación que se narra sea la poco cotidiana de un viaje). Algo me hace aproximar este relato a “Había antecedentes”, de Ana María Sanhueza. Y no es sólo la edad de las autoras (ambas están entre las más jóvenes de las antologadas). De nuevo hay algo de humor en la narración. Se ronda la caricatura (en el mejor sentido de este término). La caricatura, que al exagerar determinados rasgos logra tal vez el mejor retrato que pueda tenerse de alguien.

Sería interesante, pienso, al final de este recorrido, seguirle la pista a la figura paterna en estos relatos. Queda pendiente.

Y en esta misma idea de “seguir pistas”, creo que estas *Salidas de madre* tienen el mérito de reunir una muestra bastante completa (siempre hay ausencias, pero qué antología no las tiene) de las narradoras chilenas contemporáneas. Leerlas así reunidas, permitirá a las/os lectoras/es, aparte de la visión de conjunto, elegir a quien seguirle la pista, según secretas y, a veces, (in)confesables predilecciones.

Elena Aguila

SALIDAS DE MADRE

RELATOS

ISABEL ALLENDE, PÍA BARROS, ALEJANDRA BASUALTO, MARTA BLANCO,
ALEJANDRA COSTAMAGNA, ANA MARÍA DEL RÍO, CAROLINA DÍAZ,
LILIAN ELPHIK, DIAMELA ELTIT, AGATA GLIGO, SONIA GONZÁLEZ V.,
SONIA GURALNIK, LINA MERUANE, SONIA MONTECINO, CAROLINA RIVAS,
MILI RODRÍGUEZ, ANA MARÍA SANHUEZA, MARCELA SERRANO,
ELIZABETH SUBERCASEAUX, MARIELA VALLEJOS

PROLOGO DE ALEJANDRA ROJAS



PLANETA • BIBLIOTECA DEL SUR

EVALUACION Y CAMBIO EDUCATIVO: EL FRACASO ESCOLAR

Miguel Fernández Pérez.
Ediciones Morata, S.L.,
cuarta edición, Madrid
1995, 316 páginas.

Aspectos críticos del sistema de evaluación en uso en centros de enseñanza en España; fundamentos sobre el cambio necesario de la evaluación; problemas psicológicos y sociológicos que impiden una nueva educación; análisis y repercusiones del fracaso escolar, de la evaluación cualitativa y de la administración educativa.

El autor afirma que la evaluación debería ser un "privilegiado" del aprendizaje. Además, a la enseñanza aprendizaje le agrega la dimensión de la "felicidad". Quien no disfruta cuando enseña, no enseña, y quien no disfruta cuando aprende, no aprende, sintetiza el autor.

Para adquirir el libro: teléfono 638 7363, Santiago. (Librería Olejnik)



**AMBIENTE Y SOCIEDAD
COMPRENSION DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL**

Elena Batalla, María Dolores Betriu y otras.
Ediciones Vicens Vives,
Barcelona. Editorial
Andrés Bello, Santiago,
1996, volumen 1, 159
páginas en color.

A través de las primeras unidades, los niños aprenderán a ejercitar sus cinco sentidos, a realizar una serie de actividades, como pintar, dibujar, recortar, pegar. Más adelante, clasificar, completar crucigramas, escribir y leer con atención.

Además, las unidades siguientes entregan conceptos básicos relativos a geografía, historia, biología, medios de comunicación, tipos de trabajo, deportes e ideas relacionadas con el medio ambiente.

Es un texto para alumnos del primer ciclo de educación básica puedan aprender en forma entretenida. (Librería Olejnik)



APUNTES

Revista editada por la Escuela de Teatro de la Universidad Católica de Chile. N° 111, Santiago, 1996, 115 páginas.

En su cuerpo central, esta edición examina tres montajes de obras chilenas que se caracterizan por un claro matiz popular: *El desquite*, de Roberto Parra; *La consagración de la pobreza*, de Alfonso Alcalde; y *El encuencramiento*, de Juan Radrigán, las que son enfocadas desde sus particulares perspectivas por los directores teatrales.

En la sección Investigación teatral aparece un estudio sobre la representación en la fiesta chilena del barroco, escrito por la historiadora del arte Isabel Cruz. Importantes investigadores y creadores hispanoamericanos entregan su aporte, como Osvaldo Pelletieri, quien da a conocer un panorama del teatro argentino, y César Campodónico que analiza *El Lazarillo de Tormes*.



DEFENSA DEL OFICIO INTELLECTUAL

Edison Otero. Colección de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Bravo y Allende Editores, Santiago, 1996, 108 páginas.

Serie de artículos, conferencias y ensayos que tratan sobre temas vinculados con la experiencia intelectual, desde un enfoque de la ética hasta el problema de la impostura y el dogmatismo intelectual.

El autor reivindica el pensamiento libre, reflexivo, a partir de la óptica de destacados pensadores. La obra plantea que el estímulo al pensamiento es la base para el crecimiento personal, la autonomía y una sociedad libre. En este sentido, el texto defiende una educación que permita al alumno juzgar por sí mismo, ejercitar su inteligencia, reconocer sus errores y también los de los demás, capacitarlo para la autocrítica con honestidad y con ello lograr una mayor comprensión de la realidad.



NUESTRO COMPROMISO

Revista publicada por el Hogar Santa Clara de Asís, Casa de Acogida para niños infectados por el SIDA, Santiago, s/f, 28 páginas.

Se da a conocer la labor de las Hermanas Misioneras de Jesús, del Hogar Santa Clara, en el cuidado, asistencia y mantención de menores infectados por el VIH. Se informa sobre el apoyo médico de la Fundación Arriarán, principal centro de atención en el país para dichos enfermos, y la ayuda de algunos voluntarios.

Contiene una entrevista a la doctora Raquel Child, coordinadora ejecutiva de CONASIDA, quien aboga por un cambio de comportamiento desde el punto de vista de la prevención, solidaridad y no discriminación. Otros artículos informan de la realidad que viven los enfermos.

Quienes deseen suscribirse y ayudar a los niños enfermos de SIDA, llamar al fono 222 7497, Santiago.



EDUCACION, GERENCIALISMO Y MERCADO

John Halliday. Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1995, 174 páginas.

El libro discute tres ideas muy en boga en el contexto de la política educativa: la orientación profesional, cuyo fin es preparar a los educandos para el mundo laboral; el gerencialismo, idea que consiste en que la escuela puede ser regida por quienes no están íntimamente relacionados con la práctica de la enseñanza; el consumismo, según el cual la educación debería estar marcada por las demandas del "mercado".

Se propone un conjunto de teorías y de prácticas docentes el desarrollo de posturas alternativas para mejorar y democratizar los sistemas educativos.

L.Y.N.



reunión de apoderados

“Sí. Como apoderado opto porque mis hijos y los alumnos, en general, asistan al colegio según las normas que establezca. Los jóvenes no pueden vivir saltándose normas y no pueden pasar a llevar a la sociedad, sólo porque están en contra de algo. Hay normas no escritas que todos acatamos porque son un bien social y es bueno que los jóvenes entiendan que en el colegio existen y que estén de acuerdo o no tienen que aceptarlas. En mi barrio, con mis vecinos, en mi trabajo o en la actividad que yo realice debo acatar normas, me gusten o no. No escojo a mis padres, a mis vecinos o compañeros de trabajo; tampoco escojo las normas que me impone la sociedad, pero tengo que aceptarlas para poder llevar una vida armoniosa con toda la gente”.

Patricio Muñoz Brito, apoderado del Liceo Juana Ross, de Valparaíso

“Creo que no tiene nada que ver la apariencia externa con lo que es el niño o con su rendimiento escolar. Es más, soy profesora y en mi colegio se permite el uso del pelo largo. Alrededor del 50% del alumnado tiene el pelo largo y, sin embargo, es un excelente colegio, con un nivel académico y alumnado más que buenos. Hay respeto entre alumnos y profesores, con aceptación de todas las normas morales y de convivencia. Hay quienes opinan que si en algunos colegios no les exigen a los estudiantes usar uniforme o el pelo corto, cuando se enfrenten el mundo del trabajo, igual los obligarán o simplemente no podrán trabajar. Yo pienso que mientras más libertad para elegir tengan cuando jóvenes, mejor se adaptarán a las normas del mundo adulto”.

Angélica Cerda, apoderada del Colegio Asunción de Rengo

“En cierta medida pienso que sí, porque creo que ese un mecanismo que los jóvenes usan para rebelarse contra la sociedad, porque se sienten presionados. Son jóvenes con problemas, que dan muy mala imagen personal y sobre todo del establecimiento. Como alumnos deberían andar siempre bien presentados, porque ellos son reflejo de un hogar y de un establecimiento. Es una etapa de rebeldía que viven los jóvenes, pero que es pasajera. En ese sentido, es bueno que el colegio les imponga normas que sean obligatorias de cumplir”.

Rubén Manzano, apoderado del Colegio María Cervellón

“Absolutamente no. El problema del pelo largo partió con mi generación. Como estudiante -hace 40 años- tuve ese problema y nunca supe la razón por la cual los hombres “debían” cortarse el pelo y las mujeres podían usarlo largo. Es una posición machista, que hace una diferencia arbitraria entre los sexos y que se profundiza después con otras actitudes sociales. El establecimiento debe imponer ciertas normas de presentación general, pero lo del pelo lo encuentro una norma exagerada y que afecta la integridad de las personas. Cuando me obligaron a cortarme el pelo sin darme ninguna razón me sentí atropellado. Además, si los jóvenes andan como quieren rinden mejor, porque si los obligan a algo se ponen más rebeldes”.

Mauricio Valenzuela, apoderado del Colegio Lorenzo Sazié

¿Es negativo que los alumnos asistan a clases con pelo largo, aros o tatuajes?

"No creo que influya mucho, pero sí el alumno y el apoderado deben acatar las normativas del establecimiento. Todavía mi hijo no está en el colegio, pero cuando me toque elegir establecimiento me fijaré en que la calidad de la educación que se entregue sea buena y no en las reglas que impone. Cuando un niño entra al colegio hay que visualizar cuál es nuestro objetivo como padres. A todos nos interesa que estudien de buena forma, no importando si lo hacen con el pelo largo o corto. Me gustaría que mi hijo asistiera a un colegio que obligara el uso de uniforme. Soy profesora y lo he vivido: cuando existe el uniforme libre hay problemas, porque se produce una competencia y los padres que no tienen los recursos terminan con pupilos que desertan del sistema escolar".

Grecia Contreras

"No, porque el aprendizaje se da en el cerebro de cada chiquillo y no en cómo está vestido o del largo que tengan el pelo. Además, se pueden hacer una colita y se acabó el problema. A nosotros nos mandaban con el pelo corto al colegio y los establecimientos quieren mantener esa tradición de presentación personal. Por esa razón, los apoderados y alumnos tendrían que acatar las normas que dicta el colegio. Aunque lo mejor sería que existieran dos tipos de establecimientos: los de tipo más tradicional y otros más alternativos y liberales. Creo que el exigirles a los jóvenes que asistan con pelo corto al colegio responde al hecho de que uno se ve más presentable. En cambio, con pelo largo los catalogan de hippies y se piensa que están desaseados".

*Luis Contreras,
apoderado de Liceo
Miguel de
Cervantes*

"Creo que sí influye y no es que esté en contra del uso del pelo largo en los jóvenes, sino porque los niños deben acostumbrarse a acatar las normas establecidas. De lo contrario, cualquiera va a poder hacer lo que quiera. Para asistir al colegio está bien el uso del uniforme y el largo del pelo, según lo que la escuela determine. De ninguna manera estoy de acuerdo en que el niño vaya e imponga su propio estilo para ir al colegio. Con el uso de aros fuera del ambiente escolar tampoco estoy de acuerdo. Soy tradicionalista y pienso que hay que tener parámetros para diferenciar un sexo de otro. Es chocante ver abrazados o de la mano supuestamente a una niña con un joven, pero los dos con pelo largo y aros. Eso no está bien".

*Alicia Castellón,
apoderada del
Liceo Juana Ross de
Valparaíso*

"Pienso que no. Además, el pelo largo no es sinónimo de mala presentación, porque para ir al colegio el joven se hace una colita y se acabó el problema. Con el uso de aros en los varones no estoy muy de acuerdo, porque los aros son un objeto que identifica al sexo femenino. Pero lo entiendo porque es una moda, y no porque yo no esté de acuerdo podría obligarlos a dejar de usarlos. Por otra parte, es ridículo pensar que esas cosas incidan en el rendimiento o comportamiento; lo primero tiene que ver con el intelecto y lo segundo con las enseñanzas y valores que transmiten al joven su familia y el colegio. Creo que son trancas de los adultos identificar a un joven de pelo largo con un alumno desordenado o de bajo rendimiento.

*Jorge Dupuy,
apoderado de
Colegio Asunción
de Rengo*

PROPUESTA PARA REPONER LAS ESCUELAS NORMALES

Sra. Directora:

La educación es la columna vertebral de una nación; y los educadores, por el imprescindible rol social que tienen en la comunidad nacional, pasan a ser las arterias y las venas que nutren y purifican a los seres humanos que la pueblan.

Desde esta perspectiva, la Reforma, para cumplir sus objetivos, tiene que centrar su atención, preferentemente, en la formación y perfeccionamiento de los nuevos educadores, porque ellos han sido, son y continuarán siendo el alma y espíritu del proceso educativo formal. De allí la importancia que tiene para el éxito de la Reforma Educacional Chilena la buena formación de los profesores y su perfeccionamiento, como uno de los mejores medios válidos para corregir y mejorar la deficiente calidad de nuestra educación básica y media.

Para tal efecto, creo que no se debe pensar en el costo ni en el tiempo que este proceso involucra, porque los problemas educativos, por su complejidad, requieren de soluciones que tengan un sólido fundamento científico-pedagógico.

De nada sirven los objetivos fundamentales, la matriz curricular básica, los contenidos mínimos obligatorios, la jornada completa diurna, la ampliación de la infraestructura de los establecimientos educacionales, y la abundancia de material didáctico, si no se cuenta con profesores bien formados y perfeccionados en instituciones pedagógicas creadas específicamente para asegurar un proceso educativo en el tiempo, que garantice el buen éxito de la Reforma.

Una buena medida para mejorar la formación de docentes básicos, que se sientan verdaderamente comprometidos con la política educacional del Estado, sería la reapertura de las ex escuelas normales, para lo cual se podrían utilizar los locales que fueron traspasados a las universidades cuando

se puso término a su funcionamiento en 1974.

En los años treinta del presente siglo, la enseñanza normal dependió por un tiempo de la Universidad de Chile. Si en el presente se pusiera en práctica este criterio, seguramente podríamos pensar en recuperar la mística del espíritu profesional. Este era formado en un ambiente sociocultural-pedagógico, con régimen de internado y un plan y programa de estudio de dos ciclos: uno cultural de cuatro años, que ahora podría ser de cinco, y otro profesional de dos años que se podría ampliar a tres, ya que las exigencias culturales científico-humanistas y los avances técnico-pedagógicos del presente así lo aconsejarían.

A lo expuesto también debería agregarse una mejor renta para los educadores, que se dediquen exclusivamente con tiempo completo, sin otras preocupaciones económicas, y a los que se acogen a jubilación, para que sirva de incentivo a la juventud a interesarse por la profesión docente.

Otro aspecto fundamental para el cumplimiento de los objetivos de la Reforma, tiene relación con el estímulo para los educadores que demuestren interés en su perfeccionamiento mediante los cursos de postgrado de profesores especiales, directores de establecimientos educacionales, directores provinciales y secretarios ministeriales.

Si todos los chilenos deseamos realmente superar las deficiencias de nuestra educación básica y media, el Estado debe buscar la mejor forma de financiar las acciones que deberá desarrollar el Ministerio de Educación para cumplir con los objetivos generales y específicos contemplados en la Reforma. Para que las nuevas generaciones reciban la mejor preparación profesional que las habilite para contribuir con su mejor voluntad, esfuerzo y sacrificio, al avance de Chile en su anhelo de mayor progreso en el tercer milenio.

Atentamente,

Carlos Veloso Pardo
Profesor normalista

MINISTRO DE EDUCACION
José Pablo Arellano
Representante Legal

SUBSECRETARIO DE EDUCACION
Jaime Pérez de Arce Araya

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

CONSEJO EDITOR
PRESIDENTE
Iván Núñez Prieto
Miembros
Ernesto Aguila Zúñiga
Beatrice Avalos Davison
Verónica Edwards Rispatorón
María Teresa Escoffier del Solar
Manuel Fábrega Ramírez
Sergio Nilo Ceballos
Graciela Ortega Bustos
Carlos Ortiz Henríquez
Gerardo Ruiz Betancurt
EDICION GENERAL
Manuel Guzmán P.
PERIODISTA
María Nelda Prado L.
JEFA DE REDACCION
Liliana Yankovic N.
DIAGRAMACION
Digitart
FOTOGRAFIA
Manolo Guevara H.
Claudia Román R.
COLABORADORES
Elena Aguila
Marcela Aguirre
Pablo Marín
Victor Fuentes

© Ministerio de Educación

Preprensa digital
DIGITART
Impreso en los talleres de COMSE S.A.
que sólo actúa como impresora.
Distribución Mensage.

Correspondencia, Publicidad, Suscripciones y
Ventas: Av. Libertador Bernardo O'Higgins
1381 2° piso. Tel.: 698 9039,
Fax: 698 7831- 698 9712
En regiones, dirigirse a nuestros representantes en los Departamentos Provinciales de Educación o Secretarías Ministeriales.

EDUCACIÓN
BÁSICA
EDUCACIÓN
MEDIA

PME

Proyectos de Mejoramiento Educativo



*Lorem ipsum
dolor sit
amet, aliquip
sit consetetur
atque, elit sed
erat sedipsum, aliquip
ea commodo consequat. Ut
vel cum est, et molestie
vel illum, dolore eu feugiat nulla
vero, eros et accumsan et justo odio, dignissim.*

CONCURSO

1997

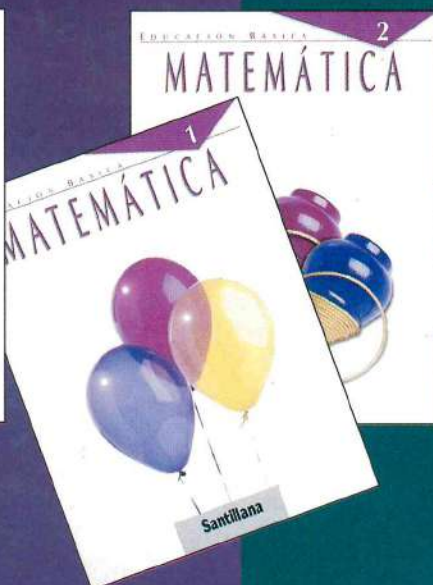
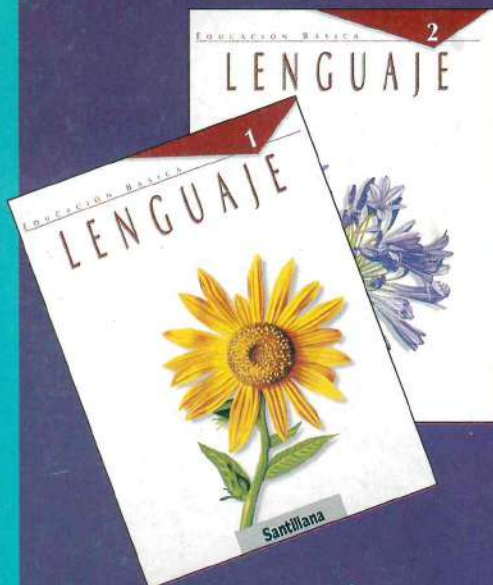
Construyendo la
reforma educativa





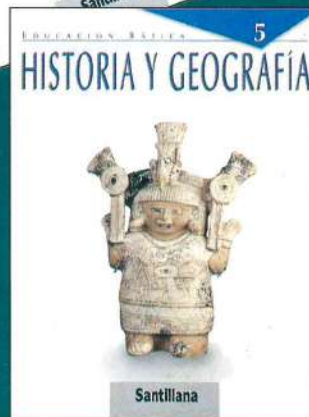
Santillana

¡Siempre con lo nuevo!

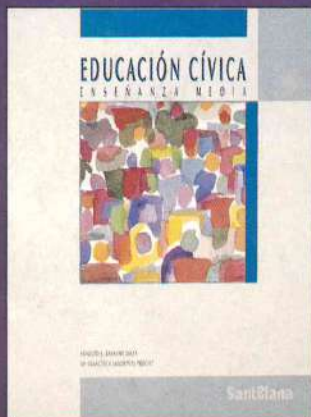
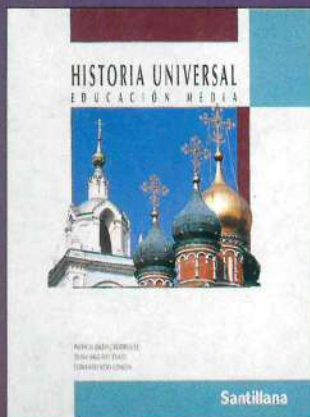


PARA ENSEÑANZA BÁSICA

Los nuevos textos Santillana son la mejor respuesta a los requerimientos pedagógicos de la Reforma Educacional. Todas las nuevas series incluyen una completa guía para el docente y materiales para el trabajo en el aula. Los textos para alumnos incluyen materiales recortables.



PARA ENSEÑANZA MEDIA



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

Los textos de la Reforma
Santillana

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