

# REVISTA DE EDUCACIÓN

REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - CPEIP - Nº 217 - JUNIO 1994 - \$ 1.400 - ISSN 0716-0534

Tema central:

• **UN NUEVO DIÁLOGO PIDEN  
LAS ETNIAS**

• **EXPERIENCIA INTERCULTURAL  
EN LA I REGIÓN**

Investigación:

• **ESCUELAS EFECTIVAS Y  
MAESTROS CREATIVOS**

TERCERA EDICIÓN

PLANES Y PROGRAMAS DE  
ESTUDIO PARA LA EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA  
(III parte)

HISTORIA Y GEOGRAFÍA

EDUCACIÓN FÍSICA

EDUCACIÓN MUSICAL

TÉCNICO MANUAL

TÉC. MANUAL Y HUERTOS ESCOLARES

FORMACIÓN DE HÁBITOS Y ACTITUD SOCIAL

**INSERTO**

ediciones **sm**

OFRECE PARA CADA NIVEL  
LA MEJOR BIBLIOTECA DE AULA



Porque la Biblioteca de aula acerca el libro al niño, contribuye a la formación del hábito de lectura y mejora la calidad de la educación, queremos que cada curso tenga su propia biblioteca en la sala de clases.

Para 1º y 2º BIBLIOTECA "PATATITA"	Para 3º y 4º BIBLIOTECA "RABICUN"	Para 5º y 6º BIBLIOTECA "FRAY PERICO"	Para 7º y 8º BIBLIOTECA "CHIPANA"

Estos y muchos otros títulos encontrará en las bibliotecas de aula por nivel compuestas por 45 libros de literatura entretenida, educativa y contemporánea.

**DESCUENTOS ESPECIALES A CORPORACIONES MUNICIPALES Y ESCUELAS SUBVENCIONADAS**

Haga su pedido a Ediciones **sm**  
General Salvo 68 Providencia  
Fono : 2351224 Fax : 2353447

REPÚBLICA DE CHILE  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CPEIP  
 ISSN 0716-0534  
 REVISTA DE EDUCACIÓN-Nº 217  
 JUNIO - 1994  
 SANTIAGO DE CHILE

MINISTRO DE EDUCACIÓN  
 Ernesto Schiefelbein Fuenzalida

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN  
 Gonzalo Undurraga Mackenna

REPRESENTANTE LEGAL  
 René Reyes Soto  
 Director del Centro de  
 Perfeccionamiento, Experimentación  
 e Investigaciones Pedagógicas  
 Camino Nido de Águilas s/n  
 Lo Barnechea

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

CONSEJO SUPERIOR  
 Ernesto Schiefelbein Fuenzalida  
 Presidente

Héctor Croxatto Rezzio  
 Ricardo Krebs Wilckens  
 Alfonso Letelier Llona  
 Roque Esteban Scarpa Straboni

CONSEJO EDITOR  
 María Teresa Escoffier del Solar  
 Pedro Montt Leiva  
 Fernando Muñoz Canales  
 Iván Núñez Prieto  
 Graciela Ortega Bustos

COMITÉ TÉCNICO-PEDAGÓGICO  
 Elsa Peralta Mongge  
 División de Educación General

Gerardo Ruiz Betancur  
 Luis von Schakmann Cabrales  
 Representantes del CPEIP

Diva Sobarzo Bravo  
 Directora del Liceo A 7 de Santiago  
 Representante del Colegio de  
 Profesores

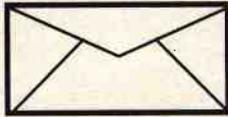
Manuel Silva Águila  
 Representante de Educación Superior

EDITORIA PERIODÍSTICA  
 María Nelda Prado L.

JEFA DE REDACCIÓN  
 Liliana Yankovic Nola

2	<b>Correo</b>
3	<b>Editorial</b>
4	<b>Educación al día</b>
	<b>Tema central</b>
12	Indígenas insisten en más apoyo educativo
	<b>Educación rural</b>
22	Una experiencia de educación intercultural
	<b>Investigaciones y estudios</b>
27	Escuela efectiva y maestros creativos: ¿apuesta realista?
	<b>Educación</b>
32	La relación con el "otro"
37	Los pehuenches
40	Los huilliches
43	<b>CPEIP</b>
	Copiapó, pimientos y perfeccionamiento
	La cruz de nuestra modernidad
	Los "documentos de estudio"
	En biblioteca
	<b>Cine</b>
48	Inauguración del programa "Cine foros para estudiantes 1994"
	<b>Rincones culturales</b>
50	Los aymaras: domesticadores de las alturas
	<b>SIMCE</b>
52	La escuela y su equilibrio. I Parte
	<b>Cultura</b>
57	Juan Jacobo Rousseau: visión y revisión
	<b>Documentos</b>
60	Informe de la Misión Interagencial de alto nivel en apoyo al Mineduc-Chile. II Parte
63	<b>Literatura</b>
	<b>Gags</b>
64	Tercer Salón Nacional de Gags

Sra.  
Directora:



En la sección Física de la *Revista de Educación* N° 214, Uds. publican ejemplos de "problemas didácticos" sobre el análisis de circuitos eléctricos sencillo.

En mi calidad de Directora del colegio y, además, profesora de Física, solicito a través de Uds. el envío de las 18 láminas que se mencionan en ese artículo para usarlas en mis clases y poder, quizás, aportar nuevas ideas al respecto.

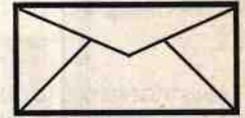
Atentamente,

**Lieselotte Wenzel C.**

Directora  
Colegio Alemán-Deutsche Schule  
"R.A. Philippi"  
La Unión

R.Desde estas líneas solicitamos al profesor Jaime Terán envíe las láminas a la Directora del Colegio Alemán de La Unión.

Sra.  
Directora:



A través de la edición N° 214 de marzo 1994, nos hemos interiorizado del artículo "La experiencia vicaria en Física, un modelo didáctico alternativo para la enseñanza de los circuitos eléctricos", realizado por el profesor Jaime Terán Rebolledo, del Colegio Arauco, IX Región. Los profesores de Física del establecimiento se han mostrado interesados en la alternativa allí planteada, motivo por el cual pedimos a través de la revista, copia del material diseñado por dicho profesor, con la finalidad de estudiarlo con más detalle y poder aplicarlo en las unidades de Energía y Electricidad de 1° y 4° medio.

Atentamente,

**Mónica Sepúlveda Fuenzalida**

Jefa U.T.P.  
Liceo B 6. Purén

R.La Revista de Educación solicita al profesor Jaime Terán para que envíe el material respectivo a los profesores de Física del Liceo B 6 de Purén. Muchas gracias.

2

Revista de  
Educación  
N° 217



**NUESTRA PORTADA:**

Alumnas de ascendencia mapuche del Colegio Yangtsé

Fotografía: Manolo Guevara Henríquez

Diagramación  
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía  
Manolo Guevara Henríquez

Secretaria Dirección  
Ejecutiva  
Carmen Tiznado Mancilla

Secretaria de Redacción  
Laura Venegas Rojas

Los artículos y materiales gráficos publicados en la REVISTA DE EDUCACIÓN tienen derechos reservados, por lo tanto toda reproducción total o parcial debe ser autorizada expresamente por la Dirección de este medio de comunicación.

Registro de propiedad intelectual N° 88.907

Fotocomposición y  
Matrickería  
SERVIGRAF S.A.

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

Correspondencia y  
Publicidad:  
Av. Libertador Bernardo  
O'Higgins 1371 - Of. 914  
Tel. 6983351 - anexo 1914,  
Santiago.

Suscripciones y Ventas:  
Camino Nido de Águilas s/n  
Lo Barnechea, Casilla  
16162, Correo 9,  
Providencia. Tel. 2167602 -  
2167606 - 2167607 - Fax.  
2167662.

En regiones, dirigirse a  
nuestros representantes o  
encargados de proyectos del  
CPEIP.



**VALORES 1994**

Precio por ejemplar: \$ 1.250. Suscripción anual:  
Contado: \$ 11.800 (efectivo, cheque al día o a 30 días, o dos cheques con 50% al día y 50% a 30 días).

Crédito: \$ 13.800 ( sólo convenios con descuentos por planilla con un máximo de 6 cuotas mensuales). Internacional: US\$ 140.

# EDUCACIÓN BICULTURAL Y BILINGÜE: UN DESAFÍO PARA LOS NUEVOS TIEMPOS

**H**ace treinta o cuarenta años, la educación bicultural y bilingüe era impensable en Chile. Había unos pocos profetas que la demandaban. Pero todo se oponía a su implementación. Para el Estado chileno de entonces el problema no existía. Había pueblos indígenas minoritarios y se afirmaba, con satisfacción, que estaban en vías de una plena integración a la nación y a la cultura chilena. La escuela nacional estaba obrando con eficacia en el sentido de una asimilación forzada.

Hoy existen todas las condiciones para elevar los niveles educativos de las etnias originarias y, lo que verdaderamente importa, para que sean educadas en el resguardo y enriquecimiento de su identidad cultural.

En efecto, el país está aceptando que su unidad se fortalece en la aceptación de la diversidad. En vez de la uniformidad de una sociedad crecida al amparo de un Estado central-burocrático, hoy día nos desarrollamos como sociedad de las autonomías, en la que se valorizan y no se aplastan o ignoran las particularidades regionales, de sexo, de cultura y de etnia.

La educación enfrenta el desafío de elevar su calidad y ésta es entendida, en primer lugar, como una educación con pertinencia, es decir, vinculada a las necesidades, intereses, expectativas y características de los diversos grupos que se educan. La LOCE señala la perspectiva de un núcleo curricular común y de una amplia autonomía para que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas pertinen-

tes. Ello facilita la posibilidad de una educación que asuma las peculiaridades de los educandos de origen étnico y les forme en su propia cultura y su lenguaje.

Por otra parte, ya existe la práctica de una institucionalidad descentralizada y de una gestión focalizada, en la que los recursos y apoyos estatales se pueden distribuir discriminatoriamente en favor de las necesidades prioritarias. Hoy día es posible impulsar con eficacia un tratamiento especial en beneficio de los pueblos indígenas, para hacer posible la educación bicultural y bilingüe.

Es más, los propios pueblos originarios han desarrollado más su capacidad de reivindicación de su identidad y sus derechos. Así, se ha reformado la legislación para reconocerlos jurídica y políticamente. La propia celebración de los "Quinientos años" ha servido para que el conjunto de la nación chilena se abra a una mejor comprensión del problema de la identidad y la integración de las poblaciones originarias.

Todo es favorable. Sin embargo, la educación bicultural y bilingüe no arranca. Estamos en deuda y hay que trabajar fuerte para cancelarla. Nuestros hermanos originarios se lo merecen.

Prof. *Iván Núñez Prieto*  
Asesor Ministro de Educación

## DOS MIL SEISCIENTOS MILLONES PARA DESARROLLO INSTITUCIONAL

**D**os mil 600 millones de pesos asignó el Ministerio de Educación a los trabajos ganadores del Primer Concurso de proyectos de Desarrollo Institucional, en que participaron las 25 universidades adscritas al Consejo de Rectores.

El monto global destinado al Fondo de Desarrollo institucional, que contempla la ley de Presupuesto, supera los 4 mil 452 millones de pesos. La diferencia se distribuirá en el segundo concurso que se efectuará en agosto próximo.

Al llamado se presentaron 136 proyectos, y en el proceso de selección la Comisión especial consideró el impacto de la ejecución del proyecto en la respectiva universidad, la calidad de la propuesta, la rigurosidad de su fundamentación y la vinculación del proyecto con las líneas estratégicas de desarrollo de la institución.

El 72 por ciento de los recursos asignados está dirigido a financiar proyectos relativos al mejoramiento de las condiciones en que se imparte docencia.

El Fondo de Desarrollo institucional existe desde 1991; en 1992, se abrió a las 25 universidades del Consejo de Rectores, las que pueden concursar en los dos llamados anuales.

Según el cuadro-resumen entregado, la institución que recibió el mayor aporte fue la Universidad de Chile (436 millones), la que destinará tales recursos en la renovación del equipamiento básico para la docencia de pregrado y en un sistema de comunicación interbibliográfica universitaria.

En seguida, la U. Católica de Chile que recibió 212 millones de pesos, y los invertirá en equipamiento para salas de computación, en la remodelación de camarines y en la habilitación de un casino universitario.

El monto menor fue entregado a la Universidad Católica de Temuco -33 millones de pesos- y los empleará en la implementación de laboratorios de computación y de lenguas.

## JORNADA "APRENDIENDO A VIVIR CON EL VIH-SIDA, LA COMUNIDAD ESCOLAR CRECE"

4

Revista de Educación  
N° 217

**C**onvocados por la Comisión Mixta Salud y Educación de la Región Metropolitana, que preside Antonio Pacheco, secretario ministerial de Educación, alrededor de 300 directores de establecimientos educacionales de la Región, participaron en una jornada motivacional de prevención del VIH-SIDA.

La Universidad Católica Blas Cañas abrió su aula magna el 6 de mayo, generando un cálido encuentro que fue presenciado atentamente por los asistentes.

El desarrollo del programa contó con la intervención sabia y reveladora de la Dra. Raquel Child, directora nacional de CONASIDA y del Dr. Roberto Mancini, secretario ministerial de Salud, quien impactó entregando información de la realidad regional.

Luego de escuchar el testimonio de Cristina, joven afectada por este virus, se rechazó con dolor la discriminación, obligo a ponerse en el lugar del otro; a pretender sentir como educadores, por que es necesario aprender a vivir y acoger a los niños afectados de este mal, y también hacer capaces de comprometernos a buscar estrategias innovadoras que conduzcan a la prevención de él.

Panelistas representantes de instituciones, como ANCORA, EDUK, y profesores con experiencias locales entregaron un valioso aporte metodológico a la jornada, proponiendo estrategias probadas y que en el contexto global del quehacer curricular podrán desarrollarse a futuro.

Esta jornada respondió a una necesidad urgente de manejar criterios ade-

cuados al enfrentar esta situación difícil para la comunidad escolar, por lo que la Comisión Mixta Salud y Educación ha considerado tres instancias de gestión inmediata. La primera, consiste en la elaboración de la Circular N° 31, que sugiere criterios orientados a considerar ante el problema al interior de la unidad educativa; la segunda, conjuntamente con CONASIDA, la organización de esta jornada, y la tercera, talleres de capacitación de profesores representantes tanto de comunas urbanas como rurales, con el fin de entregar y compartir elementos metodológicos pertinentes.

Al evaluar la jornada a través de un instrumento especialmente elaborado para este fin, se nos informa que casi un 100% de asistentes reciben con beneplácito la iniciativa de

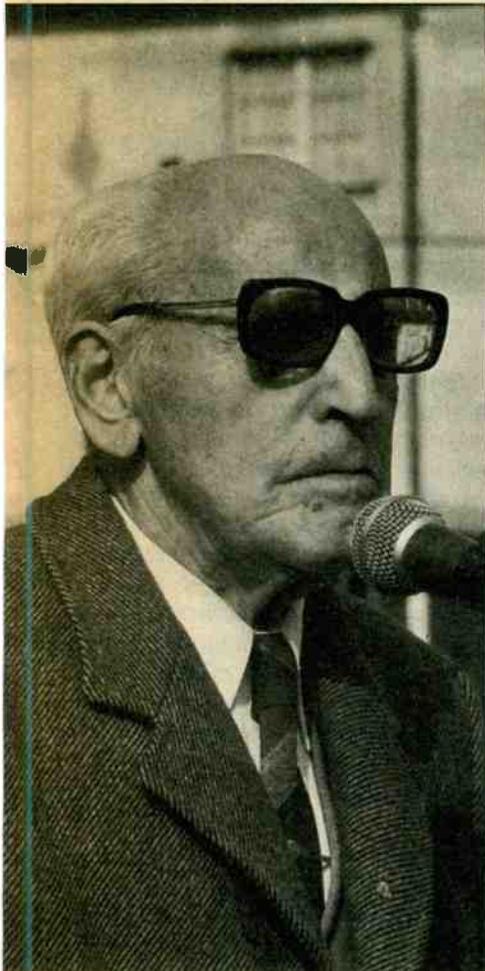
realización, solicitando, a la vez, que este acercamiento se repita con mayor frecuencia en diferentes temas. Sugieren, además, para ello el empleo de metodologías participativas en talleres de reflexión.

Con esta acción se pretendió romper el silencio y comenzar a asumir que junto a la familia tenemos mucho que hacer en la formación de nuestros niños, sin tabúes, con franqueza. Es el inicio.

¡Ojalá lo logremos!



# FALLECIÓ PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN 1983 LUIS GÓMEZ CATALÁN



·El destacado académico era miembro del Consejo Superior de la Revista de Educación.

Un valioso recuerdo deja el profesor Gómez Catalán, quien dedicó su vida a la educación.

peñados figura el de jefe del Departamento de Educación Primaria y Normal, durante la reforma de la educación nacional en 1928, profesor del Principios y Técnica de la Enseñanza en la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez", desde 1933 adelante; director general de Educación Primaria y Normal, desde 1952 a 1959, y presidente de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y del Consejo Nacional de Alfabetización Popular, entre otros.

Se casó con Elena Muñoz Arriaza, también profesora, fallecida en 1963, y tuvo cuatro hijos.

Fue miembro fundador, dirigió la Sociedad General de Profesores y formó parte de la Unión de Profesores y de la Sociedad de Escuelas Normales.

Dejó un vasta colección de obras, textos y artículos publicados en Chile y en el exterior, entre los cuales destacan el silabario LEA, "La enseñanza de la lectura y escritura", y "La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria". □

**E**l 17 de mayo, a las 10:30 horas, dejó de existir en el Hospital de la Universidad Católica, el distinguido profesor Luis Gómez Catalán, Premio Nacional de Educación 1983, a la edad de 95 años.

Nació en Valdivia el 14 de agosto de 1898. Sus estudios secundarios y profesionales los hizo en la Escuela Normal "Camilo Henríquez" y en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile.

Los títulos que obtuvo fueron de Profesor Normalista, de Estado en Trabajos Manuales y en Castellano, y Profesor Universitario y miembro de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

Entre los cargos públicos desem-



**Muebles Funcionales  
Gacitúa Ltda.**

LA MEJOR TÉCNICA A SU SERVICIO



CASINOS - COLEGIOS-HOGAR-  
INDUSTRIAS- INSTITUCIONES

**Muebles Funcionales  
Gacitúa Ltda.**

- Proveedores de: Sociedad Constructora, de Establecimientos Educativos.
- Corporación y Deptos. de Educación.
- D.A.E. y otros
- \* Se reciben órdenes de Compra.
- \* Despachos a Provincias.

Zenteno 1701

San Diego 1758 Fonos: 5567336  
5550874 Fax: 5512944

Empresa líder en la fabricación de muebles, metal madera para uso escolar, doméstico, oficinas o salas de conferencia.

# LA NUEVA ESCUELA FOMENTARÁ EL DESARROLLO PERSONAL

**E**l mensaje exigente y reiterado de muchos fracasos escolares llama la atención de la opinión pública hacia la metodología que utilizan los docentes, y resalta la preocupación de las autoridades por la urgencia de desarrollar la enseñanza personalizada.

La ojeada a cualquier sala de clases permite confirmar que aún hoy persiste el modelo autoritario, que impide al profesor acercarse a sus alumnos, conocerlos y darles una formación integral. En este esquema, la tabla de salvación es la memoria y aquel que falle en la repetición de los textos dados, ve peligrar su año escolar.

El método, adoptado por los profesores en tiempos pasados, no refleja la flexibilidad que imprime el término del milenio, en que los valores a defender son la participación, la equidad y la calidad de la educación. Al contrario, tanta rigidez ahoga la creatividad, la iniciativa, y fomenta una insana competencia.

Frente a la justificada alarma, el Ministerio de Educación, a través de varios programas puso en práctica algunas innovaciones como la llamada Escuela de Anticipación, cuya médula es la enseñanza personalizada.

La nueva concepción de escuela, según el experto Gabriel Castillo, pretende conjugar lo concreto y real, con el mundo ideal, con nuestros deseos y proyecciones. Y en la práctica, se nota el cambio.

Aduce el especialista que

algunas disciplinas, como la Educación Física y la Música, no atraían especialmente a los educandos porque se insistía en metas comunes. La educación personalizada pone énfasis en la superación personal, en el esfuerzo desplegado por cada uno para superar las propias debilidades y evalúa en forma individual.

La modalidad, expresa, saca al profesor de la cabecera y lo transforma en un consejero-orientador al lado del estudiante. Ese cambio, requiere de la preparación del docente acostumbrado al sistema frontal, y muchos que se prepararon comienzan a experimentar el cambio.

Gabriel Castillo ha capacitado a esos profesores en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, indicando que la herramienta más eficaz es el uso de materiales didácticos adecuados. "Así el profesor es una especie de facilitador, los alumnos trabajan en grupo, participan de otro modo y utilizan, entre otros materiales, las guías de autoaprendizaje".

Y pueden observarse los cambios mirando a los estudiantes formados con el nuevo sistema. "Vemos a un alumno feliz porque se acepta más a sí mismo, con sus limitaciones y talentos. Está más tranquilo porque no compite con sus iguales, y es más humano porque aprende a respetar al débil, al carente de dotes especiales, y, lo más importante, aprende a ayudarlo". □

## 98 AÑOS DE VIDA

**C**on mucha alegría la comunidad escolar de la escuela E12 "Irene Frei de Cid" celebró el 29 de mayo, su nonagésimo octavo aniversario, ceremonia a la que concurrió la hija mayor del presidente de la República, María Cecilia Frei, en su calidad de madrina del establecimiento.

La escuela, que nació en una casona de adobes en 1896, durante el Gobierno de Jorge Montt, con el propósito de atender al barrio ultra Mapocho, posteriormente funcionó en un moderno edificio, gracias al apoyo de la regidora Irene Frei, que siempre le brindó una ayuda decidida. por ello ostenta su nombre.

Actualmente, acoge a más de 600 alumnos de la zona y de otras comunas, de los cuales 120 son de prebásica. Según su director Omar Castillo,

el establecimiento abrió sus puertas a niños con problemas de aprendizaje, a quienes se les ha brindado atención y se ha hecho un seguimiento de los casos.

En su discurso, el director indicó que los profesores del primer ciclo de enseñanza básica han recibido apoyo del P-900 y han desplegado gran creatividad por aplicar nuevas metodologías. Asimismo, resaltó que funcionan en el lugar 10 talleres de actividades extraescolares.

Dijo que los resultados del último SIMCE, muestran un mejoramiento en Castellano y Matemática, en relación al anterior. No obstante, opinó que ello no refleja resultados. "Más que un ranking de resultados es importante la formación", manifestó. □

**La madrina de la escuela, María Cecilia Frei, junto a dos alumnos de la escuela E12.**



## NECESIDAD DE ACERCAR LA MATEMÁTICA A LA VIDA DESTACARON EXPERTOS

**D**ieciséiete profesores universitarios provenientes de Estados Unidos, Canadá y Alemania, presentaron en Concepción, los resultados de sus investigaciones sobre el mejoramiento en la enseñanza de la ciencia y matemática en los niveles básico y medio.

La jornada reunió a cincuenta profesores chilenos, quince de los cuales mostraron también sus trabajos de investigación y desarrollo.

Dar a conocer las nuevas ideas en ese ámbito y crear programas de investigación internacional, fueron las metas del encuentro organizado por el Centro Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias y Matemática, de Ohio, y The Thomas Jefferson School de la ciudad penquista.

En la oportunidad se expusieron 32 trabajos, donde se identificaron algunas de las ideas fundamentales. La principal deducción de la jornada fue la necesidad que

estas disciplinas se incorporen a la vida de los educandos, y abandonar la vieja práctica de memorizar fórmulas y ecuaciones.

También se dio especial énfasis al aprendizaje de la resolución de problemas y al pensamiento crítico, el cual requiere una comprensión acerca de procesos básicos, conceptos y principios.

Varias presentaciones coincidieron en recomendar la práctica táctil -uso de manos y cuerpo- en problemas ecológicos como medio para enseñar Ciencias y Matemática. Asimismo, se incluyeron varios modelos y métodos para la integración de esta disciplina y se discutió largamente sobre la manera de enfrentar la apatía de algunos profesores ante el tema.

Los educadores que deseen tener mayor información acerca de los temas presentados, pueden dirigirse a Gregory Trzebiatowski, rector del Colegio Thomas Jefferson, casilla 2532 de Concepción. □

## APLICAN NUEVO MÉTODO DE ENSEÑANZA A NIÑOS CON DÉFICIT AUDITIVO

**U**n método que ha logrado positivos resultados en la rehabilitación de los niños sordos, de acuerdo a la experiencia extranjera, se está aplicando en dos establecimientos educacionales de la capital, como experiencia piloto.

Según la doctora Gloria Rivalta, especialista de la Universidad de Chile, "el objetivo del método es que el niño incorpore los conocimientos y medios fundamentalmente a través del oído, valiéndose para ello de audífonos y no por vía visual, tendencia que ha predominado hasta el presente. El lenguaje de señas en este caso no sirve. El procedimiento se basa en lo que uno observa en un niño normal que aprende a hablar, a quien primero lo estimulamos con las entonaciones y luego le enseñamos a modular. Así

podemos incorporar a la vida normal a quienes tienen déficit auditivo".

Añade que las técnicas auditivo-orales deben aplicarse lo antes posible exigiendo la detección precoz de las hipoacusias. Declara que son efectivas tanto en las sorderas leves como en aquellas severas. En estos casos, es imprescindible el compromiso no sólo del especialista, sino de toda la familia ya que el método tiene como fundamento lo habitual y lo natural respecto a cómo se desarrolla el habla en los niños.

Este método se utiliza actualmente en el Colegio La Purísima de la Gran Avenida, y en el centro privado Comunica. A través de la capacitación a profesionales se espera extenderlo a otros establecimientos del país. □

### EN U. DE CHILE:

## ANALIZARON USO POSITIVO DE LA AGRESIVIDAD

**L**a agresividad es una de las bases que sostiene la vida. Ello se observa en la depredación entre las especies del sistema al que pertenecemos. La especie humana no está ajena y rinde culto a la agresividad con la festividad de los onomásticos bélicos. De ello se deduce que la nacionalidad está fundada en actos de agresividad.

Los conceptos pertenecen al siquiatra Avelino Jiménez, quien inauguró el seminario "Poder de la agresividad y la agresividad del poder" en la Universidad de Chile, encuentro que contó con la participación de profesores de distintos establecimientos del país.

En la ocasión, se discutió a fondo dicho fenómeno y las

técnicas útiles en el manejo de situaciones de violencia que se manifiestan en colegios.

Jiménez resaltó que no es razonable esperar que se elimine la agresividad, pero sí se puede regular su expresión que es la violencia. "La agresividad, dijo, es la potencialidad de destruir y podría ocuparse en forma constructiva y positiva".

Durante tres días los participantes estudiaron el tema, dedicado a orientadores y profesores jefes de la enseñanza básica y media. El seminario, realizado por séptimo año consecutivo, lo organizó el departamento de Extensión y Cooperación Internacional de la Vicerrectoría académica y estudiantil de la Universidad de Chile. □

## “SIEMPRE EL FOLCLOR TENDRÁ UN ESPACIO EN LA EDUCACIÓN”

Una ayuda efectiva en la enseñanza a los más pequeños resultó ser la aplicación de juegos y cantos folclóricos, según la educadora de párvulos Verónica Herrera, quien entusiasmada con los resultados, escribió un libro sobre el tema.

Los juegos y tradiciones se tradujeron en folclor en la educación preescolar, aplicándolos, por ejemplo: en lenguaje a través de adivinanzas, y en motricidad, mediante el juego de los ensacados.

Verónica concibió la idea al llevar sus juegos y cantos a la sala. Ella siempre participó en conjuntos que cultivaban la música propia del país y observó que los niños eran muy receptivos.

“El niño en esa etapa es el primer eslabón de la cadena, de esa manera re-

descubrimos nuestras raíces y tradiciones. En cualquier sistema de enseñanza que aplique un jardín, el folclor tiene su espacio”, señala.

Decidida, visitó editoriales, pero no tuvo la respuesta deseada, de manera que lo publicó por su cuenta en 1991. La acogida fue distinta en universidades, bibliotecas y en librerías, la primera edición se le agotó.

Ahora, quiere reeditarlo nuevamente, lo complementará con una guía y llevará ilustraciones. Pero sus proyectos no se limitan al texto. Quiere grabar un casete con cuentos para niños que aún no saben leer, hecho en Chile, para niños chilenos, con un lenguaje nuestro, porque hasta ahora el mercado ofrece estas posibilidades, pero hechas afuera. □

**La educadora Verónica Herrera quiere transmitir su amor por el folclor a los más pequeños.**

8

Revista de Educación  
Nº 217

## ORGANIZAN TERCER SEMINARIO NACIONAL DE ORIENTACIÓN

Entre el 1º y 3 de septiembre próximo se efectuará el Tercer seminario nacional de Orientación, organizado por la Facultad de Educación y el Departamento de Orientación de la Pontificia Universidad Católica.

Dicho encuentro convoca a Consejeros educacionales y vocacionales titulados y se realizará en el Centro de Extensión de esa casa de estudios superiores, en Alameda B. O'Higgins 390.

Según se informó el propósito de la reunión es analizar el tema en su proyección y relevancia futura, establecer líneas de acción para una renovación permanente en la orientación de los niveles de enseñanza básica y media.

Busca, asimismo, difundir innovaciones curriculares y metodológicas en el área, producto de investigaciones o experiencias chilenas. □



## RETROSPECTIVA DE CASSAVETES EN INSTITUTO CHILENO NORTEAMERICANO

El ciclo de cine que ofrece el Instituto Chileno norteamericano, entre sus actividades culturales, contempla para este mes una retrospectiva de John Cassavetes.

Los viernes (16:00 y 19:00) y sábados (11:30 horas), en el auditorio, se exhibirán “Una mujer bajo la influencia”, “Gloria”, “Torrentes de amor” y “Graves problemas”.

También destacan la exposición fotográfica “Una alabanza a los bosques chilenos”, montada en la Sala Nueva, con la presentación de Adriana Hoffman; “Oleos” de Mario Atalah, en la Sala Negra, y otra muestra fotográfica de la Universidad de Harvard. Las tres se exhibirán hasta el 28 del presente.

La música gana un lugar importante. Muestra de ello son las presentaciones de el VII Concierto de Jazz en vivo 1994, progra-

mado para el jueves 16, y dos conciertos de piano por Armand Abols y Graciela Urrutia, para el martes 21 y miércoles 22, en el auditorio y libre admisión.

El martes 28, a las 19:00 horas, el Instituto lanzará el libro “Películas chilenas” de Julio López Navarro, que incluye 141 largometrajes argumentales y sonoros de producción nacional, que abarcan desde 1934 a 1994. □

# PUBLICAN EXPERIENCIA SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

Una experiencia sobre educación sexual realizada en el Liceo San Agustín de Santiago, que entrega básicamente las inquietudes de 500 jóvenes en esa materia, fue transformada en libro con el título "El sexo en tu onda".

La autora Hortensia Morales, es orientadora del establecimiento mencionado. Destaca que el texto está dirigido a todos los adolescentes de 14 a 19 años que quieran comparar sus inquietudes con otros jóvenes de las mismas edades; a los profesores que necesiten formular un plan de trabajo; y a los padres que quieran conocer las dudas de sus hijos.

"Muchas veces, los padres y educadores pensamos que conocemos a nuestros hijos y a nuestros alumnos, que estamos actualizados en relación a esta época. Creemos también que tenemos mucha experiencia acumulada a base de lo que fue la nuestra. Pero en materia de la "sexualidad", ni lo uno ni lo otro es cierto", escribe en la introducción, y concluye que el sexo en nuestra época y en la actualidad, sigue siendo un tema tabú.

Ella ve hoy una sola diferencia: existe una gran cantidad de información, pero con padres ausentes que no comparten dicha información con los hijos.

El texto expone las preguntas formuladas por los estudiantes por niveles, las que de acuerdo a un compromiso se harían en lenguaje común.

Al ver las consultas, la orientadora notó que el lenguaje era más vulgar en los cursos más pequeños y cambiaba en los cursos superiores. Las dudas eran parecidas en todos los niveles.

Luego de conversar con los estudiantes para saber sus preocupaciones, se enteró que la fuente informati-

va eran videos pornográficos y que una gran mayoría los había visto.

Luego de discutir y analizar el tema con los profesores, se elaboró un plan de trabajo que unió los contenidos a los distintos ramos con las inquietudes sobre educación sexual. Por ejemplo, en Castellano, el lenguaje vulgar, culto-procaz; en Historia, la sexualidad y los mitos griegos y romanos; en Matemática, estadísticas sobre estudios de sexualidad.

En el lanzamiento del libro, el rector del Liceo San Agustín, P. Fernando Valenzuela, expresó su pregunta "¿qué ha ocurrido entre nosotros que el sexo, que debiera ser expresión de amor y lenguaje, ha llegado a ser para nuestra época una realidad altamente conflictiva y problematizante y una verdadera bomba de tiempo, que no sabemos cuándo ni cómo va a estallar?"

Agregó que se ha ido olvidando que el sexo no puede separarse del amor. De este modo, algo que debiera resultar obvio se hace cada vez más difícil. "La ciencia del amor no es una asignatura del colegio; es una asignatura de la vida y del crecimiento humano cuando éste es auténtico.

El texto fue editado por la Editorial Platero y tiene 64 páginas. □

**Los jóvenes tienen acceso a mucha información sobre sexo, pero no comentan el tema con los padres.**

# INTERNADO NACIONAL BARROS ARANA FIRMÓ CONVENIO CON EL CPEIP

**•Fue suscrito durante la ceremonia de celebración de los 92 años del INBA.**

El apoyo técnico a las innovaciones que emergen en el seno del Internado Nacional Barros Arana fue acogido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, y se tradujo en un convenio suscrito con ocasión del nonagésimo aniversario del establecimiento educacional.

La acción que se desprende del acuerdo se orienta al ámbito investigativo enfocándola por ejemplo, en el clima organizacional y estilos de liderazgo; a la extensión cultural, con la organización de eventos científico-

culturales; al perfeccionamiento y a la línea técnico-pedagógica.

El propósito es que el Internado pase a constituirse en el primer establecimiento de educación media del país, que logre transformarse en el colegio de E. M. experimental, bajo una conducción técnica del CPEIP, sin trastrocar los cánones de supervisión de los estamentos del MINEDUC, a objeto de elevar la calidad de la educación en el INBA.

Según detalla el documento, la línea educativa se enmarca en dos ámbitos, en el aspecto técnico-académico y en los administrativos.

En cuanto a la participación, el Centro de Alumnos creó el "Tribunal de honor" compuesto por los alumnos más brillantes, quienes apoyarán a sus compañeros, ayudarán a la toma de decisiones administrativas y a evitar sanciones reglamentarias.

El convenio fue suscrito por el director del CPEIP, René Reyes Soto, el director de Educación de la Municipalidad de Santiago, Mario Vargas Gutiérrez y por el rector del INBA, Alexis Ochoa.

El establecimiento tiene una matrícula de 965 alumnos; el 38 por ciento de ellos proviene de Regiones y atiende 30 cursos desde 7º y 8º año. Cuenta con una planta de 72 profesores. □



**A**l verlos resulta difícil imaginar que son niños de extrema pobreza. La mayoría, hijos de cartoneros, empleadas de casas particulares o temporeros. Todos, sin excepción, con problemas emocionales derivados de dolorosos ambientes familiares y acusando trastornos en su aprendizaje.

En "la casa" como la denominan, reinan la alegría y una verdadera euforia por comunicarse. Se sienten en confianza; ahí no existe la censura, todas las interrogantes se responden y los rincones son de ellos, de la gente menuda que habita de lunes a viernes, desde las 8 de la mañana hasta la hora de almuerzo. El estante con el material recortable, la pieza de los juegos, la esquina del almacén, la gran mesa central donde toman desayuno o se concentran en la elaboración de sus carpetas personales.

"Esta soy yo y esta mi hermana chica", muestra orgullosa una de las niñas. Otros vocean sus "obras" en el rincón de las fotografías: "nosotros sacamos todas estas fotos con unas máquinas que nos ganamos cuando hicimos un pájaro con puros desechos", cuentan fascinados. Al momento aparece la tía Angélica y varios ayudantes con tazones plásticos para tomar té y platos con pan y unos exquisitos "calzones rotos", preparados por la mamá de Joel. La conversación fluye permanentemente, entre risas y discusiones, aunque siempre hay reconciliación y se buscan acuerdos. En muchos casos se recurre a la tía Pepa, que es la educadora a cargo y que por una vocación irrefrenada está todo el tiempo llena de energía, extendiendo su rol de profesora hacia el de mamá, amiga, confidente, compañera y todo lo que

## EN PUDAHUEL TEMEN QUE SE DETENGA EL "TREN AL SUR"



El negocio sirve para reforzar el aprendizaje de las matemáticas.

sea necesario para que esas niñas y niños se sientan bien.

Josefina Henríquez es profesora normalista rural titulada en Argentina. Durante su exilio en Francia estudió y trabajó como agrónoma y se perfeccionó en educación extraescolar, especialidad que también pudo ejercer en las guarderías de las escuelas públicas francesas. Este currículo más una pasión a toda prueba por lo que hace, logran sacar adelante hasta la más difícil tarea.

En esta ocasión se trata de impulsar el "Tren al Sur", nombre que los propios niños le pusieron al Programa Hogar Escolar que funciona en lo que fue casa de los directores de la Escuela E- 388, "Elvira Santa Cruz", de Pudahuel. Y el sello de esta educadora está en cada uno de los personajes que tienen que ver con el Programa, ya

sea directa o indirectamente.

"Un día cerramos los ojos y nos imaginamos que íbamos en un tren al sur", cuentan animados los alumnos. El "tren" partió financiado por la "Liga francesa para la enseñanza y la educación permanentes", una ONG que en 1992 firmó acuerdo con la Corporación de Educación y Salud Municipal y encendió la mecha de una actividad que está beneficiando a una treintena de menores.

### ATENDER A LA FAMILIA DIFERENTE

"Procuramos acercar a los padres a la escuela. Principalmente, dar servicio a la madre sola, jefa de hogar, orientarla sobre sus derechos, que sepa adón-

de dirigirse con sus problemas jurídicos, de pensiones, de nulidades, de subsidios y otros. Nosotros tratamos de atender a la familia diferente, esa conformada por abuelos, tíos, parientes que crían niños allegados o madres solas que deben dejar a sus pequeños a cargo de los hermanos mayores o deambulando de casa en casa con todos los peligros que ello implica", explica la educadora.

La escuela da seguridad, es respetada por la gente. Por ese motivo este programa se asentó en un establecimiento educacional. Además, se aprovecha la comida que entrega la JUNAEB, la infraestructura y la rica relación de los menores con el resto de los estudiantes del plantel, que tiene 780 estu-



diantes de kinder a octavo año: "En los recreos vienen las niñas más grandes y se integran, conversan, piden consejos. Hablamos de sus experiencias sentimentales e incluso de temas sexuales", señala Josefina Henríquez.

**¿Hacia qué contenidos se apunta principalmente y cómo los abordan?**

"Se trabaja mucho la autoestima, porque nuestros niños padecen problemas emocionales. Cada uno tiene su carpeta donde archiva sus dibujos, recortes y cuestionarios. Todos los días a la llegada, hacemos una reunión de diálogo, procurando que sea personal, para enterarnos de lo que les pasa en el plano individual. Después se reparten en las otras actividades según lo deseen. Tenemos un "negocio", donde ellos venden y compran artículos para sus familias ficticias. Con eso tratamos de dignificar todos los oficios y valorar la

**Josefina Henríquez, educadora y Angélica Cabrera, apoderada, son las encargadas del Programa Hogar Escolar.**

vida familiar, alejar la violencia (casi todos la sufren en el seno de sus hogares) y, por supuesto, reforzar el aprendizaje del cálculo, porque ejercitan sacando cuentas".

Los niños tienen la oportunidad de crear libremente en una sala de juegos (construidos con desechos), donde arman los espacios a gusto con cojines, cubos, sillas, muñecas, géneros, afiches, adornos varios. Así se refuerzan los afectos y la seguridad en sí mismos.

Una vez a la semana se organiza algún paseo, al zoológico, al museo o a la plaza. Otro día es destinado a ir a la feria; allí comparten con los vendedores, los que les regalan restos de verduras y frutas para recuperarlas en la huerta que tienen a un costado de la escuela y que

cuidan con esmero: "de esa forma les demostramos la importancia de la tierra y fomentamos la campaña de la araucaria en la que estamos empeñados. Son niños con muchas frustraciones. Entonces los incentivamos para que hagan germinar una. Si se les muere la propia, ayudan al compañero. Hemos ido varias veces al Cementerio General a buscar los piñones que están debajo de las capas y capas de vegetales; esos cuestan menos que germinen", relata la educadora y añade que aunque sea una sola la que logre vivir, servirá como ejemplo de esfuerzo, de fe, de esperanza y de amor.

El gran proyecto que pretenden ahora es construir un criadero de lombrices. La idea es aprender acerca de la reproducción

y vida de los animales con alcance al tema de la sexualidad.

Los niños del "Tren al Sur" sonríen todas las mañanas cuando se suben a sus carros y refuerzan el proceso formal de aprendizaje por las tardes asistiendo a clases en los cursos de primero a quinto de la Escuela E- 388 de Pudahuel. Sin embargo, es posible que el tren se detenga porque no hay quien financie sus viajes futuros.

Padres y apoderados, directivos, profesores y las encargadas del proyecto se han movilizado sensibilizando a la comunidad y a las empresas cercanas, pidiendo apoyo. Al mismo tiempo, pedirán el reconocimiento a SERNAM y al SENAME, considerando que el programa tiene características de prevención hacia la infancia de alto riesgo. □

# INDÍGENAS INSISTEN EN MÁS APOYO EDUCATIVO

MAURICIO HUENCHULAF:

“NO BASTA QUE NOS DIGAN  
ETNIAS, NOSOTROS SOMOS  
PUEBLO”

12

Revista de  
Educación  
Nº 217

·La prioridad establecida por los pueblos indígenas es la tenencia de la tierra, luego lo demás.

·Hay muchas tareas en educación, pero la Ley Indígena no entrega instrumentos.

·Para el Director Nacional de CONADI, es fundamental cambiar la relación entre el Estado y los pueblos indígenas.



Mauricio Huenchulaf combate la descentralización en CONADI, cuya sede nacional está en Temuco.



**El turismo y la microempresa son ámbitos que las etnias están interesadas en desarrollar.**

**A**unque la Ley Indígena es un buen intento por acercar los pueblos autóctonos a los "huincas", la tarea recién se inicia. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, entidad gubernamental destinada a colaborar con las etnias entregará este año tres mil millones de pesos en subsidios para proyectos de las diversas comunidades.

Mauricio Huenchulaf Cayuqueo, nuevo director nacional de la CONADI, nacido en Temuco, ingeniero de ejecución agrícola, se apresura en destacar que los planteamientos de esa organización no son los mismos que plantean los pueblos mapuches. "Esta oficina es de colaboración, del Estado, y esta es una diferencia que hay que marcar bien, porque de alguna manera, en algunos sectores de mapuches ha causado cierta confusión. Yo no soy el representante de los mapuches".

### ¿Cuáles son las prioridades que Uds. han establecido?

"Están dadas por la misma ley. Ella plantea el problema de los terrenos, crea un Fondo de Tierra como una modalidad de subsidio de tierra, de manera de ampliar mediante ese mecanismo en forma definitiva, la superficie de suelo del pueblo indígena. Y, obviamente, una de las prioridades para el pueblo mapuche, por lo menos, es aumentar la superficie disponible. Es una prioridad de ellos,

que la ley recoge y la Conadi asume".

Señala que está planteada una ley de desarrollo donde las prioridades son varias y también son múltiples las áreas donde se necesita trabajar. Una de ellas es crear una comisión productiva para mejorar los ingresos de la familia indígena, un serio problema.

Es notable el apego de las etnias a la tierra, pero, al parecer, la agricultura no es el centro de sus aspiraciones. Huenchulaf manifiesta que es un mito que esos pueblos basan su productividad en la agricultura. Es un tema importante, reconoce, pero se han agregado otros componentes, como el turismo por ejemplo, la formación de microempresas y la comercialización.

Consultado por la importancia que se le asigna al tema de la educación, Mauricio Huenchulaf resaltó que era un aspecto relevante. "Por un lado, permite diversificar las alternativas de ocupación de los jóvenes indígenas, a través de los campos profesional y técnico-profesional, y, por otro, esos mismos recursos humanos calificados pueden incorporarse a las tareas productivas de su propia gente. Entonces, la formación vinculada a estos aspectos es esencial".

Muchas ideas al respecto no se han materializado. Actualmente, la CONADI está formando su planta funcionaria. Indica que la ley muestra algunas debilidades en el tema

educacional porque plantea muchas tareas, pero no entrega el instrumento como operar.

"En el Consejo pasado decidimos crear una unidad de educación y cultura, porque son temas que nos llevan a relacionarnos con un segmento de la población que trae una visión de futuro. Por tal motivo se creó dicha unidad, para que haya gente que piense, que trabaje y eventualmente lo ejecute. Por cierto, que además sean los interlocutores en el Ministerio de Educación".

Indica que personalmente le otorga gran trascendencia al tema, porque deben existir mecanismos de apoyo que faciliten el acceso a la educación. "Un programa de becas es valioso y ello va muy aparejado con el asunto de hogares, de residencia para la gente del campo que se traslada a la ciudad a estudiar", comenta.

### LA LEY ES CAMPESINISTA

La demanda de hogares es muy elevada y estudian la manera de enfrentar el problema, porque "el hogar se destina a la población rural que va a la ciudad, pero, también existe una altísima cantidad de indígenas que vive en la ciudad y necesita apoyo ya que carecen de medios".

"En Santiago vive alrededor de medio millón de indígenas y la Ley es más bien campesinista. Hay una especie de contradicción: es necesario un esfuerzo grande desde la CONADI y del Ministerio de Educación para abordar juntos el tema de la educación y la cultura indígena a nivel urbano", agrega.

A su juicio es un aspecto complicado porque hay cierta dispersión de la gente, aunque el último censo arrojó datos de la ubicación de los indígenas en la capital. Cree indispensable formar centros para que tengan espacios donde puedan expresar su cultura, permitirles su organización y su vinculación entre hermanos, y con otras etnias que viven en Santiago.

Él vive en Temuco. Y allí funciona la sede principal de la CONADI, único organismo nacional con su centro en regiones, hecho que tiene ventajas y desventajas.

"El problema es cumplir verdaderamente con la descentralización, ya que es un centro aislado que se traslada a una región, pero el resto

de sus relaciones, de sus pares están en la capital. Es complicado, debo venir todas las semanas, y lograr que en el medio regional esto se vea en el nivel que corresponde. No está en la cultura de la gente, de los organismos públicos, contar con un organismo nacional fuera de Santiago, incluso se nota en las cuestiones protocolares", acusa.

### CONVERSAR DE IGUAL A IGUAL

#### ¿Qué desafíos se impuso ahora que comienza su período como director en este organismo?

- "El gran desafío es iniciar un proceso y una relación distinta entre el Estado y los diversos pueblos indígenas. Ese es un significativo reto y tiene que traducirse en cosas concretas. Partimos de algunas premisas básicas como el hecho de la dictación de la Ley, la creación de CONADI, la destinación de algunos recursos de parte del Estado hacia los pueblos indígenas. No es un favor que se les está haciendo; simplemente es un derecho que los pueblos indígenas tenemos por el daño histórico que el Estado chileno nos ha causado. Lo que nosotros pedimos, adecuándonos a su normativa, a sus esquemas y a su legislación, es que de alguna manera nos remedien el daño a través de estos mecanismos que pueden ser una buena salida, pese a que no es compartida por todos los indígenas, que ven en la Ley y en CONADI, otro instrumento más de dominación del Estado chileno sobre los pueblos autóctonos. Si uno analiza el pasado, así ha sido. Por eso, hablamos de establecer una relación distinta con el Estado chileno, donde se noten muestras claras que éste también quiere relacionarse de manera distinta, y quiere remediar el daño".

Le duele la discriminación y confiesa que en cierto modo la Ley ha subsanado en parte tal actitud, estableciendo sanción y castigo para el que discrimina al indígena. Opina que es un buen mecanismo, pero insiste en que estas conductas deben darse en la práctica, en la vida cotidiana.

"Ha sido bien recibido el hecho que el director de CONADI sea un indígena, no porque sea yo, como individuo, se sienten considerados. En ese sentido creo que se va avanzando en mejorar el ambiente. Pien-

Es indispensable que los pueblos indígenas cuenten con espacios donde mostrar su cultura.

so que va a depender de lo que este organismo pueda realizar para que la gente vea confirmada su apreciación inicial".

### ELIMINAR LAS LIMITACIONES

Con optimismo, Mauricio Huenchulaf destaca que apenas esté instalada la organización, pensarán en las tareas a futuro porque se observan muchas limitaciones que pueden ser dañinas en el tiempo y hay muchos vacíos que llenar.

"Cuando se presentó el proyecto de Ley, producto de una serie de reuniones del Congreso indígena, era parte de un paquete que no ha sido examinado en su totalidad. El proyecto era una cosa, pero también se proponía la modificación a la Constitución, para que se reconozca la condición de pueblo a los que la ley llama las etnias. Para nosotros no basta que nos digan etnias; nosotros somos pueblo, tenemos las características de pueblo," asevera.

Argumenta que ese tema está superado en muchos Estados nacionales, donde conviven varios pueblos y eso no es dañino para la estabilidad del Estado, como acusan muchos detractores. "Al contrario, a medida que los pueblos al interior se sienten considerados, respetados, tomados en cuenta, eso le da estabilidad al estado chileno. Hay una necesidad de cambiar la visión de la sociedad, de la gente, para que se traduzca en cambios a nivel parlamentario".



### POBLACIÓN DE DIVERSAS ETNIAS

La población de 14 años y más, por sexo y grupo étnico declarado, según el último censo (1992), es la siguiente:

TOTAL	9.660.367
Mapuche	928.060
Aymara	48.477
Rapanui	21.848
Ninguno de los anteriores	8.661.982



### REGIÓN DE RESIDENCIA HABITUAL

Según antecedentes del INE, las principales regiones de residencia habitual de la población indígena, es la siguiente:

#### Aymara

Total en el país	48.477
I Región	15.439
Región Metropolitana	12.165
II Región	4.187
VIII Región	3.815

#### Mapuche

Total en el país	928.060
Región Metropolitana	407.421
IX Región	144.794
VIII Región	125.090
X Región	68.793

#### Rapanui

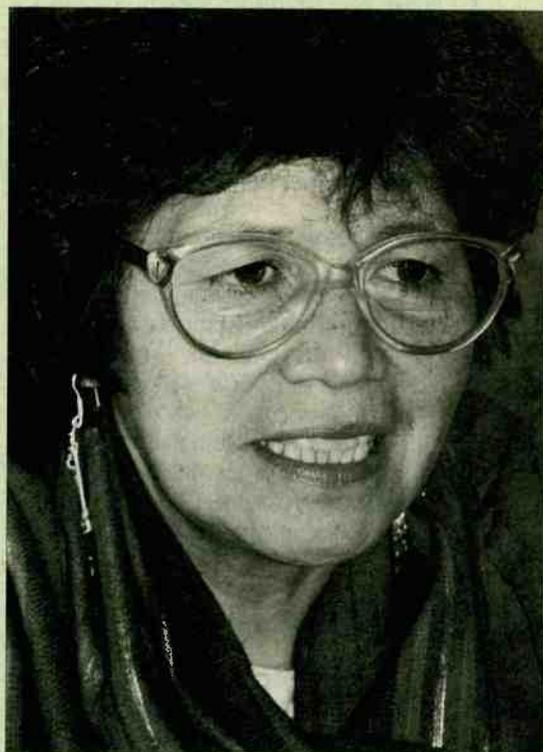
Total en el país	21.848
Región Metropolitana	11.054
V Región	3.335
VIII Región	1.774
VI Región	1.095

# FALTA UN LUGAR QUE ACOJA AL INDÍGENA URBANO

·La mala imagen que presentan muchos indígenas, de alcohólicos y pendencieros, señala la falta de un hogar.

·Existe la discriminación hasta nuestros días, incluso la muestran mapuches con sus propios hermanos.

·Profesora mapuche libra una batalla solitaria por difundir su cultura a todo nivel.



Clara Antinao, una defensora fiel de la tradición mapuche.

A los 16 años, Clara Antinao, profesora de mapudungun y orfebre, con mucho valor, decidió dejar la casa paterna en Piuchén, un pueblo cerca de Cholchol, provincia de Cautín y se vino a Santiago.

Fue una prueba para su espíritu, pero ya había superado otras limitaciones, entre ellas la del idioma y quiso probar suerte. "Estudí en un colegio rural y luego me interné. Debí estudiar español porque era una exigencia y yo hablaba solo mi idioma. Me aislé seis meses", relata.

Llena de proyectos, se trasladó a la capital con el firme propósito de trabajar y estudiar. Llegó a la casa de conocidos y se desempeñó en lo que pudo, en casas particulares, luego en fábricas y en la noche iba a estudiar.

No quiso unirse a los mapuches santiaguinos porque ellos mostraban una manera de vivir que no le gusta. "Los fines de semana al mapuche le gusta ir a los bares, pasarlo bien, tomar alcohol, porque

extraña su hogar. Falta un lugar que acoja al indígena que se traslada, donde tenga la alimentación propia de su gente, como pan amasado, sopaipillas, una comida integral y donde, además, le entreguen valores".

Interesada en prepararse, también estudió moda. "Es bueno trabajar en todo, aunque algunos trabajos son mal mirados. Nosotros no nacimos para vivir ni para realizar solo trabajos pesados", dice en forma categórica.

## NO HAY ESPACIOS DE DIFUSIÓN

En su andar se dio cuenta que ella necesitaba entregar el conocimiento de su cultura tanto a sus hermanos como a los no mapuches. Y comenzó a estudiar el mapudungun que ya sabía, enfocándolo de una manera didáctica.

"El idioma es difícil, su gramática es compleja, y la pronunciación es distinta, más nasal", indica, pero con

lógica precisa que si ella pudo aprender el castellano, basta la dedicación y el esfuerzo para estudiar el mapudungun.

"Tuve un alumno japonés y lo aprendió en seis meses. Hay una similitud entre ambos idiomas, hay palabras que se escriben igual y significan lo mismo", afirma. Añade que ha enseñado a muchos extranjeros. "Me gustaría enseñarles a los mapuches, que no olviden su lengua y entregar nuestra cultura, pero carecemos de espacios de difusión".

Confiesa una debilidad que atrajo gran parte de su tiempo: la platería. Cuando veía espectáculos que decían mostrar sus bailes y folclor, observaba que la vestimenta no era la auténtica, sino muy estilizada.

Así surgió en ella la necesidad de corregir el error, de mostrar lo verdadero y formar un conjunto folclórico auténtico.

"Para eso tuve que aprender platería, un antepasado mío fue platero, así que algo conocía y con un artesano mapuche aprendí lo que faltaba".

## Videos Educativos



# EDUCANDO para el NUEVO SIGLO

*un real apoyo a la  
labor del docente*

Aptitud Verbal

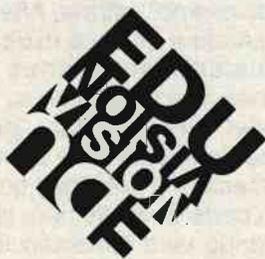
Matemática Básica

Hist. y Geo. de Chile

Ciencias Sociales

Biología

Psicopedagogía



**EDUVISION S.A.**

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

Y se hizo orfebre, aunque el trabajo en la tradición siempre lo ejecutaron varones. "Incluso ahora cuando enseño, quienes se interesan son las mujeres", expresa.

El trabajo y la dedicación de Clara comenzaron a difundirse poco a poco. Se hizo un personaje conocido y hasta la entrevistaron en la televisión. Mucha gente siguió sus clases y la apoyó en su tarea, pero escaseó la ayuda cercana, de la familia, que no aprueba su sentimiento y orgullo mapuche, y también de la comunidad que no recogió sus ideas y no le dio cabida a sus proyectos.

"El año pasado postulé en un concurso para financiar mis proyectos, pero fui descalificada porque carecía de currículo universitario. Aparece nuevamente el factor discriminador. Entonces decidí que tenía que hacerlo con la ayuda de gente buena que he conocido", dice impasible. Advierte que ya está sobre esas pequeñeces, que ya no le duelen las negativas y rechazos, pero sí está segura que continuará en su desvelo.

## WE TRIPANTU

Siete años pasaron desde que se propuso formar un conjunto auténtico. La demora fue causada por la confección de la platería, un trabajo lento y de investigación. Pero ya está casi listo y los integrantes prestos a

un próximo debut.

"Se realizará la presentación con motivo del año nuevo mapuche, we tripantu, que se celebra en junio para el solsticio de invierno. El conjunto lo forman mapuches y no mapuches. La reunión se hará al aire libre, como corresponde a la tradición", señala con entusiasmo, y manifiesta que posiblemente sea en la comuna de Pudahuel.

Ahora que está por cumplirse un sueño, ya tiene otros por concretar. Se ilusiona con terminar un libro que está escribiendo, un diccionario, y otro, que le atrae más en lo personal: hacer una revista sobre platería.

Pero el deseo más profundo es hacerle clases de idioma a profesores, para que esa lengua se difunda, no muera.

Aparte de esos anhelos, seguirá con las clases de idioma, de platería, de folclor y a lo mejor de religión. Hoy se dedica a estudiar los símbolos que utilizaron sus antepasados para comunicar hechos, estados de ánimo, a los que sumará otros de su propia creación para estamparlos en sus obras.

**El mapuche  
trasplantado extraña  
la comida, y hasta los  
juegos al aire libre.**



JOSÉ CALFUQUEO:

# “LA SOCIEDAD NACIONAL TEME QUE EL PUEBLO INDÍGENA QUIERA SEPARARSE”

TEMA CENTRAL

“No hay políticas ni especialistas en textos mapuches,” reclama el profesor José Calfuqueo.



·El mapuche cuando pequeño recibe una gran formación de sus padres, que se desaprovecha en el colegio.

·El apoderado indígena prefiere no asistir a las reuniones de colegio, porque sólo recibe quejas.

·El joven estudiante aborigen demuestra mayor energía en recuperar aquello que se ha perdido.

17

Revista de Educación  
N° 217

**E**l profesional encargado del tema educación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, José Calfuqueo, se muestra algo desilusionado por la escasa participación que tuvieron los profesores indígenas cuando se conversó el tema en la planificación del organismo mencionado.

Es profesor de educación básica y un estudioso del desarrollo educativo indígena. Le gusta el tema, pero su cargo en la CONADI vence a fin de mes.

“Hemos logrado insertar en la estructura de la CONADI un área de cultura y educación. La Ley en su

título IV habla de ello, pero a la hora de estructurar la Corporación no se dio lugar a la educación, se habla de encargado de tierras, de oficinas regionales, pero la educación no aparece”, se lamenta.

Declara que ello es el resultado de la ausencia de los profesionales de esa área en la tramitación de la Ley. “Yo soy uno de los profesionales indígenas más avanzados en el tema y jamás se me invitó ni se me consultó”, dice.

Aclara que cuando aborda el tema, lo hace desde la perspectiva indígena y afirma que al Estado no le conviene que ellos reivindicuen sus

estudios porque implicará sentirse más identificado con su etnia.

**¿Ud, cree que este aspecto se aprecia como factor de desintegración nacional?**

“Yo no lo veo así, pero la sociedad nacional sí. Creo que piensan que si los indígenas solidifican su educación, y más que eso, la educación intercultural bilingüe, temen que el pueblo quiera separarse”.

Manifiesta que en la medida en que dichos pueblos logren una educación pertinente, tendrán una persona totalmente identificada con su

tierra, y no va ser alguien que va a tratar de estar en uno de los dos lados y finalmente no esté en ninguno. "Cuando el indígena conozca la sociedad nacional se realizará un diálogo horizontal, un respeto, no el sistema verticalista que hay actualmente, pese a que en los últimos dos años he visto una mayor apertura, un mayor nivel de entendimiento".

Por otro lado, indica que la CONADI quiere implementar un programa de innovación en la educación nacional, pero no hay tareas asignadas a ese Departamento.

### UN PROYECTO PARA LA MAYORÍA

Al parecer existen dos posiciones, aquella de los indígenas en su tierra y la de quienes emigraron a la ciudad...

"Evidentemente sucede eso. Cuando el indígena emigra debe enfrentarse a una sociedad que los discrimina, tienen que romper barreras, incluso llegan a decir: no soy indígena".

Sin embargo, ellos siguen acercándose a la ciudad. En Santiago, se conocen cerca de 26 organizaciones étnicas. Al respecto, José Calfuqueo revela que la ley permite funcionar organizaciones con un mínimo de 15 personas, "es difícil cuantificar, hay organizaciones a nivel nacional, regional, provincial y hogar local".

Hace una crítica a la ley que facultó la creación de varias juntas de vecinos, porque ayudó a desintegrar al pueblo indígena.

"En una comunidad hay 200 personas, y la ley subdivide al hablar de organizaciones sobre una base de 25 personas. La idea es que la comunidad se organice como tal, en forma independiente de los pensamientos individuales, pero la política general de la comunidad debe ser una que refunda las ideas particulares, para formular un proyecto apoyado por la mayoría pero con un aporte significativo", expresa.

Comenta que a veces esas pequeñas cosas dividen a la gente. "Será necesario revisar cuáles son las ideas con más proyecciones, porque las proposiciones son muchas y los recursos pocos. Se podrá concretar un proyecto y cuando se conozca el favorecido el resto dirá - éste tiene pitutos- y en vez de unidad y fortalecimiento, nos vamos a dividir".



**Estudiar la Historia y la Ciencia de los indígenas es el comienzo de un reconocimiento.**

### UN TRATO DE IGUAL A IGUAL

La tarea pendiente para los indígenas es una educación intercultural bilingüe, donde se recupere, se fortalezca la identidad, se dinamice la cultura, y todos se miren y conversen de igual a igual, opina Calfuqueo.

"Nosotros creemos que conocer a las etnias, estudiar su Historia, investigar su Ciencia, es el comienzo de un reconocimiento. Es distinto, cuando yo veo a una persona puedo dar una opinión de lo externo, pero no puedo conocerla en su interior", se explaya.

Declara que se dedicó a estudiar la Historia de la evangelización y

observó que muchos sacerdotes tenían buenas intenciones. Pero también hay otros autores que muchos estudiantes conocen, como Darwin, quien señala que los indígenas eran seres abyectos. Lo que pasa, agrega, es que las personas ven las cosas según su formación cultural.

"Tengo el proyecto de escribir un libro sobre la Historia de la educación chilena hacia los indígenas, desde que llegaron los católicos como educadores", indica luego.

### EL INDÍGENA SE FORMA EN CASA

El indio cuando pequeño recibe

una gran formación de parte de sus padres. Para él, los padres lo saben todo, pero cuando van al colegio parten de cero, porque la enseñanza es tan ajena, "en casa, el indio sabía si se acercaba un viento puelche o tendrían una helada, pero en el colegio de eso no se hablaba. La materia mencionaba a un loro, pero nunca él había visto a uno, no correspondía a su realidad. Y ese sistema continúa vigente hasta ahora," deplora.

Relata que hace unos años, en Temuco, para una evaluación del trimestre llegó a conversar con él una profesora de Castellano, preocupada porque los niños no la entendían. Él quiso ver los contenidos y revisó los cuentos y poesías.

"Le pedí que los guardara con llave y le dije que no enseñara, porque los niños tenían un conocimiento grande y había que aprovecharlo. Si quieres cuentos, pídeles que digan los cuentos que les relatan sus padres o abuelos, y en clases, siéntalos en círculo para que los narren y con

eso vas a desarrollar el hablar. Lo importante es sistematizar su conocimiento porque ellos traen una infinidad. Nosotros creemos que el niño es un tiesto vacío que hay que llenar. Es todo lo contrario, están llenos, tenemos que sacarlo," asegura.

El consejo trajo buenos resultados y la profesora quedó admirada con los resultados.

Los padres de estudiantes indígenas muestran cierta indiferencia y apatía frente a la participación en los establecimientos educacionales, porque cada vez que concurren a una reunión solo reciben quejas.

### UNA PELEA INTELECTUAL

Sobre su lucha personal puntualiza que no renegó su origen. Peleó a puño al principio, pero después, eligió demostrar su capacidad intelectual. Estudió mucho en la E.M. y llegó a la universidad donde siguió Obras Civiles, una profesión que prometía un bienestar material, "con

poca visión, porque en esa época se pararon las construcciones". Entonces se decidió por la pedagogía.

Hoy se muestra entusiasmado con la implementación de una carrera de educación intercultural bilingüe en la Universidad Católica de la IX Región, y los aimaras están gestionando lo mismo en la Universidad Arturo Prat de Iquique.

### ¿Qué piensa el joven mapuche actual, que está estudiando, cómo se proyecta?

"En esta década, los jóvenes estudiantes universitarios muestran un gran deseo de saber más de su pueblo, de hacer propias sus necesidades y poder colaborar lo más posible. A los jóvenes los veo con más energía para recuperar aquello que se ha perdido," dice con seguridad.



**CONSULTE POR  
NUESTRA RED DE  
DISTRIBUIDORES**

Viña del Mar

Chillán

Calama

Santiago

San Fernando

**EXCLUSIVO**

### SISTEMA PROGRAMACION HORARIO

- Generación automática horario
- Respeta disponibilidad profesores
- Respeto horas pedagógicas

**UNICO EN CHILE**

MAC IVER 484 Of.: 107

**MICROLAN  
INGENIERIA S.A  
6328338 - 6325964**

### SISTEMA ADMINISTRACION CURRICULAR

- Actas de Estudio
- Control de:
  - Fichas de alumnos.
  - Notas.
  - P.A.A.
  - Asistencia.
  - Pruebas especiales.
  - Cuenta corriente.



**VENTAS**

**SERVICIO  
TECNICO**

**REDES**

# EL HOGAR INDÍGENA QUIERE VIVIR

La casa que los cobija se ve confortable y amplia. Más de una década lleva funcionando allí en calle Suecia, barrio de Providencia. Sin embargo, la apariencia es engañosa, porque en su interior no puede dejar de evidenciar el deterioro y envejecimiento que acusa la falta de solvencia de sus moradores para mantenerla.

Es el Hogar Indígena de Santiago, que depende del Ministerio de Educación y está bajo la administración de la Secretaría Ministerial de la Región Metropolitana y en el que habitan 16 jóvenes estudiantes de educación superior de ascendencia indígena.

"Antes del 80 era el hogar pascuense, perteneciente al Fisco y que fue trasladado desde Viña del Mar a esta casona", relata Víctor Parga, director del Programa hace más de 12 años.

Un breve recorrido por las dependencias sirve para hacerse una idea de lo que les está pasando. La sala de estar luce muebles viejos y se hace poco acogedora por la carencia de luminosidad. Hace frío, la calefacción escasea. Los dormitorios están repartidos en el patio trasero, son de construcción liviana y notoriamente estrechos, tanto que, aparte del tradicional camarote, los muchachos sólo pueden tener una pequeña mesa que cumple las funciones de escritorio-velador, tablero de dibujo y tantas otras.

"Realmente se ha hecho insuficiente el alojamiento. Hemos tenido que ubicar de a dos a los residentes, en piezas que apenas cabe uno. Aparte de todos los otros problemas que tenemos, como la serie de reparaciones y el equipamiento que no se ha conseguido porque no hay recursos. A este hogar no se le reconoce su calidad de programa especial,

siempre se le ha considerado una oficina más del Ministerio", explica el director.

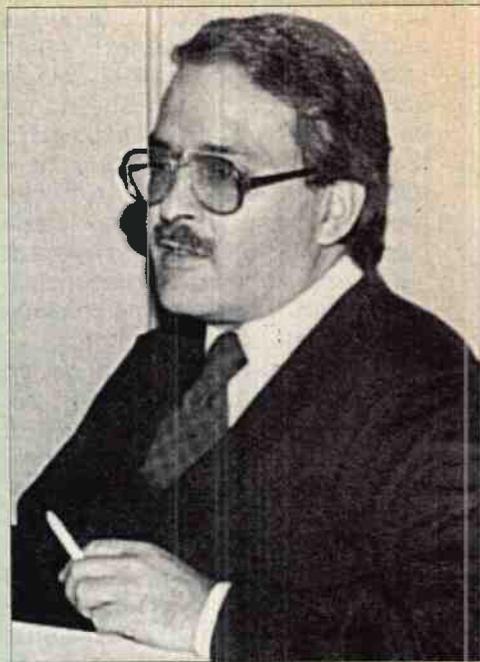
Y esa es su mayor preocupación hoy. Recuperar el hogar, para que cumpla con el verdadero sentido que debe tener y apoye la educación de las minorías étnicas: "Estamos teniendo cada vez mayor demanda, porque la gente se está informando de la existencia de nosotros, a través de las propias instituciones de enseñanza superior y los departamentos de bienestar de las universidades. Yo diría que hay cierta esferescencia".

## UNA CONVIVENCIA QUE NO ES FÁCIL

Conversando con algunos de los estudiantes residentes queda de manifiesto el espíritu que los mueve, lo que sienten, lo que quieren, lo que les cuesta abrirse paso, lo que añoran a sus familias, lo que aman a sus pueblos. Lo que quieren y no quieren ser.

En el grupo están presentes tres descendientes de mapuche, un pascuense y un aymara, representando el sur, el norte, el centro y el territorio insular, amplia gama geográfica y cultural. Pero tienen en común la condición social, todos son de escasos recursos económicos y su internado es gratuito, además de pertenecer a culturas indígenas y estudiar una profesión lejos de sus lugares de origen.

"Lo que más cuesta es acostumbrarse al trajín, la bulla y el aceleramiento de esta ciudad", aseguran. La discriminación la sienten especialmente cuando los demás se inhiben frente a su condición de indígenas: "se nota la incomodidad de las personas al nombrarte o tener que decir que eres mapuche o aymara



Director, Víctor Parga: "Aquí llegan jóvenes con tremendas dificultades".

o lo que sea. Como que se cortan, piensan que te están hiriendo", señalan, aunque en los lugares donde estudian no tienen problemas, son bien acogidos, reciben un trato normal.

La vida interna a veces se les complica, debido a las diferencias culturales entre ellos mismos. Creencias, hábitos, genios y hasta alimentación distinta. La solidaridad entonces, se torna un valor muy apreciado al que constantemente hay que apelar para subsanar escollos cotidianos y domésticos que a cada momento aparecen. La comida es entregada por concesionarios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, y cocinada en el hogar. Casi nunca logra satisfacer todos los gustos culinarios y la mayoría de las veces desata reclamos, además que se hace insuficiente, porque corresponde a las raciones para escolares y allí los que consumen son adultos veinteañeros.

A pesar de las discrepancias, los hogareños se buscan para departir e intercambiar historias. Se interesan los unos por los otros en el plano de los relatos: "aquí nadie se escapa de contar sus orígenes, sobre su familia y la vida en su tierra en la recibida mechona. Es una noche completa contando sus cosas, es toda una tradición", cuentan.

Con el fin de enfrentar las dificultades, los jóvenes se han organizado en un centro de alumnos interno. La idea es unirse y proponer soluciones. Ellos piensan que ha llegado el momento de hacerse cargo de los problemas que les atañen de manera responsable y comprometida: "¿quienes mejor que nosotros mismos que lo estamos viviendo, podemos buscar soluciones? Ya hemos empezado a juntar plata en un fondo común y nos hemos movilizado pidiendo ayuda, haciendo proyectos de cultura indígena con la Universidad de Chile, además de ver nuestros conflictos internos, indica Juan Carlos Huencho, presidente de la agrupación.

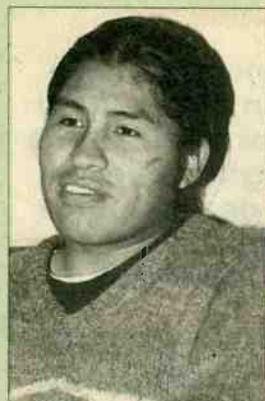
Ellos confiesan que ha sido dura la partida de casa, que estudian siempre con sus seres queridos en la mente, aunque todos manifiestan su necesidad de recibirse y quedarse un tiempo ejerciendo en Santiago, es decir, "armarse una situación" y luego volver a sus tierras a entregar lo mejor de lo que han aprendido en este "exilio estudiantil".

Este grupo de jóvenes conforma una elite, porque han tenido el privilegio de poder salir del encierro y la postergación que por mucho tiempo ha marcado a sus pueblos. Y ellos están conscientes; saben que con esta experiencia se han transformado en líderes de su gente, cuya misión es de mayor trascendencia en el sentido que seguramente deberán ayudar a direccionar los procesos sociales y culturales de sus respectivas etnias: "todos pertenecemos a alguna agrupación o movimiento que lucha por las reivindicaciones indígenas", recalcan.

**DARLE UN NUEVO PERFIL AL HOGAR**

El optimismo ha vuelto para el director Parga. Por primera vez en muchas administraciones, han tenido la visita de un secretario ministerial. En efecto, Antonio Pacheco, actual Seremi de la Región Metropolitana, ha ido al Hogar, ha pedido antecedentes de la situación, ha conversado con los residentes y se ha comprometido con la causa: "ha dicho que este año enfrentaremos las emergencias y al mismo tiempo, prepararemos cosas importantes para el futuro. Un plan para pedir más recursos, financiamiento especial

**Luis Legüe, de origen mapuche, estudia Auditoría en la Universidad Blas Cañas. Viene desde Coyhaique.**



**El aymara Ricardo Chambilla, oriundo de Tacora, cursa cuarto año de Publicidad en la Fundación DUOC.**

**Juan Carlos Huencho, también mapuche, preside el centro de alumnos y estudia Ingeniería agroindustrial en la Universidad Tecnológica Metropolitana.**



**Marcos Salinas Chepillán, pese a su ascendencia mapuche, proviene de la ciudad nortina de Tocopilla y se capacita en Computación.**

para el proyecto, definiendo a fondo el sentido del Hogar Indígena de Santiago", agrega Víctor Parga, sin poder ocultar su entusiasmo y su fe en alguien que está demostrando interés y compromiso. Para él parece como un premio a tanto empeño, a tanto esfuerzo, porque, sin duda, el proyecto tiene impresa su fuerza, su convicción.

"Esto hay que defenderlo. Un hogar como este hay que mantenerlo. Aquí llegan jóvenes con enormes dificultades, constituyen un grupo de privilegio que se une por un sentimiento común e intercambian sus culturas. Eso para mí tiene un valor incalculable. Muchos de ellos empiezan a construir su identidad aquí...", resume.

"Es lo mismo que si yo a alguien le preguntara si quiere que le maten a su familia", resumió, Juan Carlos Huencho, el profundo sentimiento de arraigo con sus orígenes, que mantienen durante toda la vida los chilenos descendientes de indígenas, hoy desplazados, antes dueños de nuestro continente.



**El pascuense Petero Hey se prepara como Ingeniero en Administración de empresas, en INACAP.**

EN LA COMUNA DE GENERAL LAGOS, I REGIÓN

# UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

ALGUNOS ANTECEDENTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN LA I REGIÓN

*Maria Inés Arratia*  
 Doctora en Antropología Social  
 Taller de Estudios Andinos  
 Arica

Varios estudiosos de las condiciones de la educación rural en zonas remotas han expresado preocupación por los efectos de la imposición de un sistema no pertinente en poblaciones que mantienen sus raíces en los valores de la tierra. En efecto, se ha llegado a establecer que tal sistema contribuye a una desarticulación de la identidad propia que desorienta a las juventudes rurales y aún en grado mayor a las juventudes originarias o indígenas. Pero, como parece ser habitual en Chile, la literatura se ha encargado de difundir más los problemas de las regiones rurales del sur y muchísimo menos de las del norte, lo que revela un desconocimiento de nuestra región.

A lo largo de las últimas décadas han surgido varias propuestas para una educación rural en la I Región de Chile. Dichas propuestas han sido articuladas por los mismos profesores rurales, frustrados por la falta de medios y por los reducidos logros, en respuesta a sus labores. Entre otros, podemos reconocer el desarrollo de los textos de lectoescritura Marka Masi, de un grupo de docentes con apoyo de la Universidad de Tarapacá (en 1986).

Ante el reconocimiento de necesidades específicas, y tomando como modelo la situación en otros países latinoamericanos, a partir de 1993 ha comenzado a funcionar en la Universidad Arturo Prat de Iquique la carrera de Formación de Docentes Rurales Bilingües Interculturales, bajo el auspicio del organismo Terra Nuova de Italia, con larga trayectoria en el campo de la educación bilingüe intercultural en Latinoamérica. En este programa se comienzan a formar jóvenes de origen aymara, de-

**·Experiencia piloto en educación intercultural en el sector cordillerano de la I Región revela la urgencia de rescatar la identidad cultural de aquellos pueblos.**

**·Cuando hablamos de calidad y equidad en la educación, no podemos evitar enfrentarnos a una cultura históricamente dominante (la criolla) y otra subordinada (la indígena), barrera hegemónica ante el proyecto intercultural democratizador.**

seos de contribuir a la mantención y valoración de su cultura milenaria. Pero si bien es indiscutible que el establecimiento de esta carrera es un avance loable, no es menos cierto que en los cuatro o cinco años (como mínimo) que demorará la formación de los docentes rurales, el deterioro de las escuelas rurales continuará afectando a cientos de niños rurales que verdaderamente no pueden esperar. Demás está decir que tantos años de formación básica constituyen un período sumamente importante en el desarrollo del educando.

Uno de los efectos más nocivos de una educación "urbanizante" en el sector cordillerano de la I Región ha sido el incremento de las migraciones. Puesto que a los jóvenes no se les prepara para vivir en su ambiente propio, ellos no ven otro horizonte que el irse a la ciudad para continuar sus estudios o bien para buscar trabajo rentable, dejando atrás las tierras de sus antepasados (y por ende propias) con el consiguiente desarraigo de la organización social de la



**Es fundamental valorar la identidad propia de los educandos.**



Se desarrolló un curso de capacitación antropológica.

comunidad. Aun cuando hay casos de emigración que han producido profesionales exitosos, en la mayoría de ellos la consecuencia de esta experiencia es una vida de marginación y de pobreza urbana. Peor aún, a veces se desencadenan conductas antisociales instigadas inicialmente por la discriminación y las muchas barreras que el poblador rural debe encarar en la ciudad. La situación en la I Región requiere una atención apremiante que integre no solamente a los elementos económicos para un mejor nivel de "desarrollo", sino una propuesta global, en la cual a la educación le cabe un importantísimo papel.

Teniendo plena conciencia de la realidad del Norte Grande, a través de varios años de labores de investigación y acción social en la I Región, el Taller de Estudios Andinos de Arica ha brindado apoyo a una profesional chilena formada en el extranjero, quien escribe, en la realización de una experiencia piloto en educación intercultural, en una comuna de la región cordillerana. Este artículo describe y analiza esta experiencia en la comuna de General Lagos, que persigue articular una propuesta más claramente definida, basándose en la situación actual y real de las escuelas básicas rurales, en pos de una educación con equidad y calidad para los niños aymara de la alta cordillera y campesinos rurales de valles y quebradas.

### EL CONTEXTO SOCIAL DE LA EXPERIENCIA PILOTO

La comuna de General Lagos, en la cual se realizó la experiencia piloto, está considerada entre las más pobres de todo Chile. La comuna es territorio de tránsito de la carga des-

tinada a Bolivia, vía el paso fronterizo de Visviri/Charana. El tiempo promedio de acceso a la ciudad de Arica es de 6 a 8 horas. Sus principales localidades son Visviri, en la cual se encuentra una Escuela de Concentración Fronteriza, creación del régimen anterior, Cosapilla, Humapalca, Chujlluta, Colpitas, Guacollo, Alcérreca, Chislluma, Tacora y Ancolacane. Exceptuando Tacora, todos estos pueblos cuentan con escuela básica. La población total se estima en 1.370 habitantes.

Se trata de comunidades de pastores de camélidos con economías de subsistencia, aunque parcialmente insertas en un mercado limitado (pero creciente) de consumo. La comuna forma parte de la unidad orográfica denominada "altiplano", la cual se caracteriza por estar ubicada a una altura promedio de 4.000 a 4.300 metros sobre el nivel del mar. Los recursos naturales son igualmente limitados por la naturaleza de puna alta, en donde las precipitaciones de lluvia ocurren de enero a marzo; sin embargo en los últimos años ha presentado una creciente sequía (TEA, 1992).

La población escolar se ha venido reduciendo gradualmente a través de los últimos 20 años, con el consecuente cierre de escuelas de pueblos y la disminución de fondos disponibles para la educación, provenientes de las subvenciones escolares. Hoy en día, la comuna cuenta con alrededor de 200 niños y niñas en edad escolar. Esta baja población hace pensar que desde el punto de vista netamente administrativo sería más económico que todos los niños fueran llevados a la ciudad. No obstante, desde el punto de vista de la sobrevivencia de comunidades con una identidad cultural única y de la

presencia chilena en la zona cordillerana, más aún, considerando los planteamientos políticos actuales respecto a la calidad y equidad de la educación para todos los educandos del país, es indiscutible la necesidad y urgencia de atender a estos escolares de mejor manera.

Ya antes de comenzar la acción piloto, el sostenedor municipal de educación, Sr. Arcides Mollo, había hecho un diagnóstico de la realidad educacional de la comuna en el cual indica varios factores, a saber, los problemas de los alumnos, de los profesores, de la comunidad, del sistema de administración de la educación y de la carencia de medios y apoyo a la labor docente rural. En dicho informe, se establece que la atención docente real en la comuna durante 1990 fue de solamente un 65%, siendo el remanente 35% del tiempo dedicado a cobros de sueldo en Arica (lo que implica viaje de uno a dos días en cada dirección). El resto del tiempo se relaciona con actividades administrativas y licencias.

### UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA DOCENTES RURALES

En el primer semestre de 1992, el Sr. Mollo se acercó al Taller de Estudios Andinos para buscar algún tipo de apoyo profesional hacia los docentes rurales bajo su jurisdicción. Luego de conversaciones iniciales, se procedió a formalizar una propuesta de trabajo a realizarse durante el segundo semestre escolar del mismo año 1992, como sigue:

Reconociendo la situación de estos profesionales y basados en experiencias similares en otros lugares de nuestro continente proponemos un programa de formación antropológica para una educación intercultural que llegue a contar con la participación de las mismas comunidades en las cuales se imparte.

Considerando que la participación es un factor indispensable para lograr un programa que llegue a tener una utilidad práctica inmediata para los docentes. Por lo tanto, estimamos necesario tener discusiones periódicas acerca de la práctica educativa misma y de los problemas que de ella se suscitan, de tal forma que podamos entregar los instrumentos

que mejor sirvan a las circunstancias del caso.

Para dicho fin se desarrollará una serie de módulos informativos, tanto a nivel conceptual como al nivel descriptivo sobre cultura y educación, específicamente relacionados con el entorno de cordillera. Estos módulos estarán divididos en unidades, las cuales se prestarán para discusiones periódicas. Los materiales seleccionados incluirán algunos propuestos por UNESCO como iniciación a la práctica docente intercultural, además de otros generados a través de experiencias específicas en países vecinos, de preferencia aquellas que provengan de educación con poblaciones aymara.

Creemos que a través de un apoyo a distancia, complementado con visitas en terreno, se podrá realizar un trabajo interesante que, además, proveerá capacitación a los profesores. Puesto que los contenidos se orientan a establecer una mejor relación entre educación, cultura y desarrollo local, este trabajo no les servirá solamente para desenvolverse de manera más efectiva en su entorno actual. La información proporcionada les será de utilidad a los docentes en cualquier situación futura.

Con el fin de que los docentes reciban un reconocimiento a nivel profesional, se solicitará el reconocimiento de este curso como una instancia de perfeccionamiento por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) (texto de la propuesta del curso presentada a los profesores).

El programa piloto se enmarcó en un convenio de cooperación entre el Taller de Estudios Andinos y la Ilustre Municipalidad de General Lagos y contó con el apoyo de la alcaldesa subrogante, Ana Rosa Ravanal.

Inicialmente, los 16 profesores integrantes de la planta docente de la comuna, además del sostenedor, recibieron con sumo interés dicha propuesta. Desafortunadamente, algunos de ellos ya estaban comprometidos con otros cursos a distancia que les demandaban gran parte de su tiempo libre, y, por ende, no lograron cumplir con los requisitos del curso de perfeccionamiento antropológico. En todo caso, todos ellos se beneficiaron de los materiales repartidos, de las visitas en terreno, ade-

**Una de las líneas de trabajo será indagar acerca de los patrones de socialización de cada cultura.**



más de los seminarios-taller realizados en la sede municipal en la ciudad de Arica, una vez por mes.

Debemos recalcar que la mayoría de estos profesionales se desempeñan en situaciones unidocentes, lo que les exige una variedad de responsabilidades administrativas, además de sus labores docentes, que en este caso conllevan mucho más que las asignaturas a nivel básico, puesto que en un sala de clases tendrán que atender a niños en seis niveles distintos. Ninguno de ellos ha tenido una preparación formal en el manejo de cursos combinados, lo que requiere el desarrollo de destrezas y estrategias de trabajo específicas.

El desarrollo de capacitación antropológica se llevó a cabo de acuerdo a la propuesta durante el segundo semestre escolar, debiendo ajustarse al muy ocupado tiempo de los docentes durante los meses de septiembre con las festividades nacionales y de octubre en que se realizan los Juegos Rurales y el día de reconocimiento a la labor docente.

Si bien los seminarios-taller no siempre contaron con una asistencia completa, siempre constituyeron un espacio de reflexión necesario y enriquecedor, en medio de tantas actividades que poco espacio dejan para este tipo de desarrollo personal. A través de dinámicas de grupo y de discusión de videos relacionados con la cultura aymara se inició el proceso de repensar la práctica educativa desde una perspectiva más cercana a lo local.

Las visitas en terreno se efectuaron una vez por mes. Nuestra experiencia nos demostró el impacto que causa el problema de las distancias y el aislamiento que deben vivir día a día los docentes rurales. Parte de nuestro esfuerzo se dedicó a brindar apoyo durante estas visitas a cada

escuela de la comuna. Pensamos que a pesar de las dificultades logísticas que implican llegar a todas las localidades en que hay escuela, es necesario este tipo de apoyo de manera periódica, sobre todo para aquellos docentes que han debido dejar a sus familias en la ciudad por motivos de conveniencia práctica.

La vida de cordillera, sin agua potable, sin electricidad, sin teléfono y sin ningún tipo de esparcimiento al que se nos acostumbra en las ciudades, por pequeños que éstos sean, significa, sin duda, un sacrificio para un profesional formado para la enseñanza urbana y sin preparación para este tipo de entorno (puesto que no ha existido hasta ahora una formación para la educación rural).

También nos fue posible identificar un vacío en el apoyo de servicios educacionales, como por ejemplo el de psicopedagogos o técnicos especializados, que pudieran fortalecer la acción educativa contribuyendo a una mejor entrega por parte de los docentes, quienes sin contar con mayores recursos hacen lo posible por llevar sus labores a buen fin. Creemos que también esta falta de contacto con otros profesionales ligados a la educación hace sentir aún más el aislamiento, contribuyendo a una percepción de no valoración del trabajo rural.

### **EL VALOR DE UNA CAPACITACIÓN ANTROPOLÓGICA**

Todos los docentes involucrados expresaron interés por una capacitación antropológica y nos recibieron con gran aprecio. Sin embargo, varios de ellos consideraron prioritarios otros tipos de curso a distancia, por tener éstos mayor reconocimiento a nivel profesional. Aunque es fácil comprender esta posición desde un

punto de vista pragmático, nos parece contradictoria la actitud en cuanto a las necesidades inmediatas de estos profesionales. Por un lado, advertían la carencia total de apoyo en sus funciones, pero, por otro lado, pensaban que era más beneficioso para su futuro como profesionales, el contar con cursos de otro tipo y no uno que los capacitara para enfrentar mejor su situación actual, además de apoyarlos en el cumplimiento de las políticas de proporcionar una educación de calidad. Esto indica claramente una orientación hacia la ciudad y un grado mínimo de compromiso con las comunidades rurales.

Creemos que por su falta de preparación para la realidad social en la que deben desempeñarse, la mayoría de los docentes rurales no valoran su propia situación, la que ven más como un factor negativo de aislamiento que un factor positivo, como sería la oportunidad para experimentar otro modo de vida y forjarse mejor profesionalmente frente a la diversidad cultural. En sus prácticas cotidianas implícitamente (y en algunos casos explícitamente) valoran lo urbano por sobre lo rural y lo nacional por sobre lo local.

Pensamos que éste es un problema verdadero y serio, que se traduce en actitudes mutuas algo negativas entre los comuneros y los profesores, las cuales llegan a influir seriamente en los educandos.

Por supuesto, que esta actitud no es mal intencionada. Más bien constituye parte de la formación de todo profesional, que por ser "intelectual" es valorado mucho más altamente que una persona que se desempeña en labores rurales. Y esta desigualdad de respeto por ciertas actividades impide el surgimiento de un pluralismo no solamente sano sino más acorde con la realidad de la región.

¿Cómo va a ser posible entregar una educación de calidad y con equidad si de partida no se valora la identidad propia de los educandos? ¿No es acaso nociva la discriminación implícita en una actitud de desinterés por lo local?

A través de esta experiencia piloto creemos haber identificado una grave falencia en muchas de las prácticas dirigidas hacia la zona rural y que, generalmente, se entienden como esfuerzos para el desarrollo, pero que en el caso de la educación produce uno de los mayores daños

por ser ésta una práctica incuestionablemente valorada por todos.

Los procesos propios que cada cultura desarrolla para socializar a los más jóvenes deben ser investigados, reconocidos y valorizados, tal como lo señalara María Victoria Peralta en su artículo acerca de las (mal) llamadas "culturas vernáculas" en la *Revista de Educación* N° 203, diciembre de 1992.

Obviamente, la educación "urbanizante" no guarda relación alguna con la vida cotidiana del campo ni con los conocimientos que se requieren en el entorno rural. No enseña la historia propia ni a manejar mejor los recursos de la comunidad, ni el entorno natural; no transmite el saber que por muchas generaciones logró mantener a las comunidades cordilleranas. Por consecuencia, desarticula a los jóvenes de su grupo social y los desorienta en su formación. De esto se trata la no pertinencia.

Vemos que por una falta de conciencia antropológica y ecológica que valoren diferentes culturas y entornos se derrochan recursos, en circunstancias que éstos debieran aprovecharse mucho más cuidadosamente. Que en gran número de localidades crecen los basurales por un incremento de consumo de artículos del mercado externo, en vez de buscar formas de ampliar la producción local. Que ese valor que atribuido incuestionablemente a la educación, no produce el "progreso" que se espera, sino que contribuye a empobrecer a las comunidades aisladas. Y esto no es cuestión de "etapas", por la que se deban pasar (como defendieron algunos teóricos de la modernidad), sino más bien es cuestión de una desvalorización indiscriminada que no puede llevarnos sino a la destrucción de una fuente de vida, de trabajo y de alimentos.

### CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

Algunos de los profesores que participaron en esta experiencia reconocieron sus raíces andinas y su deseo de participación en un proceso de revalorización cultural, pero, como es de esperar, faltan recursos, el tiempo y el apoyo técnico para que esto sea posible. La experiencia piloto solamente dejó plantada una semilla, pero se requiere de acciones de tipo antropológico más sostenidas

en el tiempo para conseguir una sensibilización apropiada a las prácticas educativas y este proceso no puede esperar.

También se identificó la necesidad de realizar una labor de acercamiento hacia la comunidad, lo que se ha ido perdiendo por la intimidación que causa una persona "educada" frente a los campesinos locales cuyo castellano (lengua valorizada como superior) es deficiente.

Algunos profesores señalaron haber iniciado cursos de alfabetización sin tener éxito, debido, principalmente, a los patrones laborales de las localidades. Otros expresaron haber participado en discusiones comunitarias relacionadas con proyectos locales y mantener una posición de cooperación con los comuneros e incluso tener propuestas específicas de trabajos culturales con la comunidad, en una búsqueda de mecanismos de acercamiento.

Pero estas actitudes no cambian, fundamentalmente, la posición externa y superior del profesor.

Es indiscutible que las necesidades de rescate de identidad y conocimientos propios es urgente. Cada día que pasa se van perdiendo elementos de los patrones de conducta que desarrollaron estos grupos humanos por varios milenios, y el patrón hegemónico que impone la escuela contribuye directamente hacia dicha pérdida.



**Los profesores deberían estar preparados para asumir la realidad social en la que han de desempeñarse.**

Se identificaron varias líneas de investigación, a saber:

1. Rescate de las historias de pueblos y de grupos fundadores.
2. Estudio de la lengua aymara-chilena. Es sabido que es una variante dialectal de la lengua aymara que se habla en Bolivia.
3. Rescate de mitos y ritos locales (hay mitos regionales, que presentan variaciones locales).
4. Indagaciones acerca de los patrones de socialización, propios de la cultura aymara (pastoral y agrícola).
5. Etnografía de las aulas combinadas (para mejorar las técnicas docentes).
6. Estudio de las dinámicas comunitarias locales para una mejor inserción de la escuela.

### CONSTRUYENDO UNA INTERCULTURALIDAD

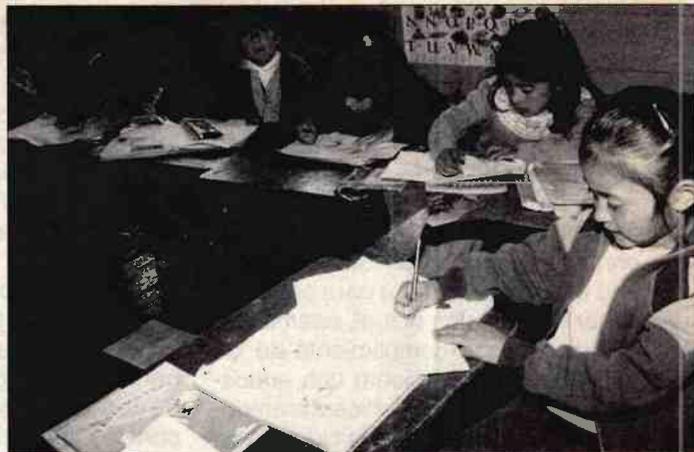
Sostenemos que para llegar a una educación verdaderamente pertinente es imprescindible construir un sentido de interculturalidad que penetre nuestra sociedad y nos democratice en el sentido más amplio de la palabra. Pero ¿qué queremos decir por "interculturalidad"? Este es el término dado por UNESCO a los programas de educación tendientes a reforzar las identidades propias de los pueblos indígenas de nuestro continente americano. Se refiere más bien a aspectos de la vida cotidiana de muchos pueblos rurales.

La interculturalidad implica la existencia de al menos dos culturas, entre las cuales es posible moverse, comunicarse, desenvolverse. Nos referimos a una cultura históricamente dominante (la criolla) y otra subordinada (la indígena). Esta situación es legado de un proceso de colonización, que en ciertos niveles aún continúa, puesto que seguimos valorizando la cultura dominante y desvalorizando a la subordinada.

Entonces, cuando hablamos de calidad y equidad en la educación, no podemos evitar enfrentarnos con esta dura realidad histórica que se constituye como una barrera hegemónica ante el proyecto intercultural democratizador.

Debemos analizar lo que significan y lo que implican los vocablos "calidad" y "equidad" en las prácticas educativas frente a la existencia de culturas distintas que se relacionan en un marco de desigualdad de poder.

**La interculturalidad implica la existencia de, al menos, dos culturas, entre las cuales es posible moverse, comunicarse, desenvolverse.**



El concepto de calidad en la educación se refiere a la adquisición de conocimientos, a cualidades relacionadas con una idea de progreso que se identifica con tecnología avanzada. Pero si relacionamos calidad con la pertinencia de un sistema educativo; es decir, si nos referimos al desarrollo máximo del potencial adquisitivo de los educandos a través de prácticas más adecuadas a sus necesidades, estamos considerando una mayor concordancia entre socialización primaria - a la de la familia - y socialización secundaria - la otorgada por la escolaridad. De esta manera, el término calidad se transforma en un concepto relativo a una cierta actitud de vida (y, por ende, de formación).

El concepto de equidad nos presenta algunos problemas. Por un lado, equidad podría referirse a una uniformidad de criterios, contenidos y medidas de evaluación en la educación, lo que iría en dirección opuesta a la relatividad de la calidad. Por otro lado, podría referirse a igualdad de oportunidades. Al juntar este concepto con la búsqueda de mejores formas de aprendizaje para niños que no corresponden al término medio escolar (de aceptarse que tal estadística tenga existencia real), también se definiría como un concepto concordante con la realidad del educando.

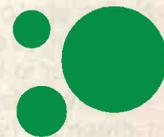
Estos conceptos se han introducido con esta última intención, con la finalidad de flexibilizar prácticas y hacerlas más coherentes con las aptitudes de los niños y con sus entornos propios, y así producir jóvenes conscientes, satisfechos de sí mismos y capaces de desempeñarse en el cumplimiento de sus metas.

Para construir una interculturalidad, debemos reflexionar sobre lo

que significa una pluralidad de valores. Este tipo de reflexión debe basarse en la aceptación de que no es sólo posible, sino perfectamente viable compatibilizar valores diversos. El ecumenismo en la religión es un buen ejemplo de este tipo de actitud.

Para lograr una interculturalidad, es necesario abrir espacios para el pluralismo. Es preciso una legitimación de los procesos y de los espacios interculturales. Esta parte del proceso debe comenzar en la sala de clases y reforzarse con actividades extraescolares e incluso con actos públicos.

En el caso específico de las culturas originarias, hemos descubierto a través de estudios antropológicos comparativos la existencia de valiosos saberes relacionados con la vida y, sobre todo, del ser humano con la naturaleza. En los países del llamado "mundo desarrollado", como Canadá, Alemania, Holanda y otros, ya se reconocen y se valora el rescate de estos saberes, como una esperanza que nos ilumine en el camino que debemos construir con el fin de asegurar un futuro para nuestro planeta y nuestra especie. En Latinoamérica, en general, y en Chile, en particular, no tenemos que ir demasiado lejos para retomar ese camino. Contamos con un patrimonio que compartir con el mundo para lo cual debemos recuperarlo cuanto antes.



# ESCUELA EFECTIVA Y MAESTROS CREATIVOS: ¿APUESTA REALISTA?

Nota: Extracto del artículo publicado en la *Revista Pensamiento Educativo*, Universidad Católica. Volumen 14, 1994. págs. 108-122.

Prof. *Liliana Vaccaro Carrizo*  
Universidad Católica y  
PIIE

**P**or diferentes razones, la escuela tiene una imagen difusa como institución que logra resultados efectivos. Uno no consigue formarse un juicio claro sobre su contribución específica para formar personas reflexivas, autónomas, con visión de futuro, capaces de iniciar y participar en acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de la población, particularmente la de los sectores más desfavorecidos y excluidos de la sociedad. Su debilidad se manifiesta, también, en los bajos niveles de aprendizajes alcanzados por los estudiantes para desarrollarse en un medio social y cultural determinado y adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en la vida; en su limitado impacto para apoyar los cambios sociales, políticos y económicos; en sus aislados intentos para reconocer y valorar los rasgos culturales y dar un espacio propio a las etnias; en la escasa incorporación de conocimientos y tecnologías para comprender el mundo moderno.

Mirada la escuela desde su práctica pedagógica cotidiana se observa el desinterés y aburrimiento en sus alumnos y alumnas. Los estudiantes no se sienten invitados a participar en la aventura de aprender para vivir mejor.

Ernesto Schiefelbein (1992), basándose en investigaciones y observaciones acerca de la práctica pedagógica en las escuelas de América Latina, destaca los siguientes rasgos, particularmente, de la educación impartida en la educación general básica:

*-La mayoría de los maestros jamás ha visto los procesos que*

**·¿Cómo y con qué criterios puede juzgar el docente la calidad de los resultados?**

**·Se parte de dos tesis fundamentales: una referida al carácter multifacético de la enseñanza, y la otra, a la calidad profesional de los docentes asociada a un proceso que vincula pensamiento, calidad y valor.**

**·Se enuncian algunas estrategias en el aula para el logro de aprendizajes efectivos, de las cuales se derivan criterios para juzgar la calidad de los resultados.**

**Hay profesores-ras que realizan experiencias de aprendizaje extraordinarias con materiales muy simples.**

*ocurren en un aula organizada de manera flexible, sino en diagramas. Un buen número de profesores puede citar el uso activo del pensamiento a partir de la visión de distintos pioneros en la educación (Aristóteles, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori), pero muy pocos han visto una escuela que haya operado con algo cercano a esos enfoques creativos.*

*-Existe un grupo de maestros que puede generar experiencias de aprendizaje extraordinarias con materiales muy simples. Hay otros que cumplieron con los requisitos para obtener el título, pero carecen de la creatividad, persistencia y experiencia del primer grupo. El segundo grupo de maestros constituye acerca del 40% del total de docentes de un país.*

*-El alumno medio cuenta con poco tiempo para aprender, porque el año escolar es corto y son pocas las horas de clases por día, debido a las ausencias de los actores y el mal uso del tiempo de los maestros. En los países latinoamericanos, el número real de días de*





**Ciertas investigaciones señalan que los alumnos-nas tienen pocas oportunidades para desarrollar el pensamiento autónomo.**

clases en un año escolar no excede de 160. El horario diario varía entre tres y cinco horas, lo que representa 800 horas de clases anuales (En USA son 1100 horas; 1600 horas en Europa y aún más en Japón).

-Son pocas las clases que motivan realmente a los alumnos a aprender. La heterogeneidad de edades y el que los alumnos no tengan oportunidades de tomar decisiones sobre lo que deben aprender reduce el interés y, además, el tiempo que se dedica a aprender.

-No existen suficientes mecanismos para evaluar si el conocimiento adquirido por los alumnos es realmente útil en la vida diaria, ni si prepara a los alumnos para ser más selectivos en relación a lo que ellos desean aprender.

-Investigaciones basadas en la observación de clases sugieren que los alumnos tienen pocas oportunidades para desarrollar el pensamiento autónomo. El pensamiento propio ocurre cuando el alumno hace preguntas originales, responde a preguntas interesantes, escribe ensayos y toma decisiones sobre las experiencias de aprendizaje. Los maestros tienden sólo a aceptar las preguntas relacionadas con el tópico tratado y la pregunta original es desviada o postergada.

A la luz de estas reflexiones y en el marco de las características de este decenio, la pregunta es ¿qué le ha hecho falta a la educación para consolidar un proceso educativo, que habilite a los estudiantes a insertarse en un mundo cada vez más cambiante, donde se han ampliado fronteras y han desaparecido muros? En forma paralela, ¿cómo se resuelve la situación de quienes fracasan en el intento de obtener una educación de calidad con equi-

dad, debido a que aún forman parte de una población que tiene grandes barreras para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje?

Basta recordar los desafíos planteados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990. La Declaración deja de manifiesto la necesidad de ocuparse de quienes tienen pocas posibilidades de acceso a la escuela y de éxito escolar. Esta Declaración y nuestras reflexiones previas nos llevan a preguntarnos: ¿quiénes fracasan?, ¿los estudiantes o la escuela, los maestros o la familia? ¿No es la escuela la que genera fracaso y el alumno quien lo sufre?

Para abordar el tema, nuestra atención se focalizará primeramente en los aprendizajes deseados en la escuela y el quehacer de los profesores para que ellos ocurran. Posteriormente, señalaremos algunos ejes estratégicos para lograr aprendizajes efectivos y evitar las situaciones descritas previamente.

### UN PUNTO DE PARTIDA PARA MIRAR LA EDUCACIÓN EN EL AULA

Ya en los años treinta, Dewey presentaba buenos argumentos para intencionar la calidad de los aprendizajes a partir de un enfoque más holístico de la enseñanza:

*Siempre existe la tentación del maestro de mantener fija la atención en un campo limitado de la actividad del alumno. ¿Es el hecho de que el estudiante progresa en los casos particulares de aritmética, historia, geografía, etc., lo que hay que considerar? Cuando el maestro fija la atención exclusivamente en este tipo de temas, se descuida el proceso de formación de hábitos, actitudes e intereses*

*subyacentes y permanentes. Y sin embargo, la formación de éstos es precisamente lo más importante para el futuro (John Dewey, 1989:65).*

Dewey insistía en la necesidad de cultivar al menos tres actitudes en los estudiantes para adquirir el hábito de pensar: mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad ante las consecuencias. Y agregaba algo aparentemente obvio: *el aprendizaje es un proceso que el alumno tiene que hacer él mismo y por sí mismo.* El maestro es un guía que lleva el timón, pero la energía propulsora de la nave proviene de los que aprenden.

La creatividad se manifiesta en cualquier actividad humana y está potencialmente en todas las personas. La noción de pensamiento creativo no está restringida sólo al mundo de los genios (músicos, escritores, dramaturgos, pintores). Se expresa, también, en quienes inventan respuestas y acciones relacionadas con múltiples necesidades de la sociedad. Por ejemplo, empresarios creativos para mejorar la calidad de vida de las personas; arquitectos capaces de construir viviendas adaptadas a las necesidades de la población; exportadores de productos originales para aumentar los recursos nacionales; científicos ocupados en descubrir medios para sanar a enfermos afectados por las plagas de nuestro tiempo (cáncer, SIDA); obreros que organizan talleres laborales en la población para contar con un empleo digno; madres que inventan formas para hacer crecer a sus hijos como seres sanos, autónomos y sociables.

Mena y Antonijevic (1989) señalan que el desarrollo del pensamiento creativo pone en marcha ciertos procesos mentales y una disposición afectiva específica: apertura a la experiencia, tolerancia a la ambigüedad, motivación a crear, atracción por los conflictos, lo incompleto, autoestima como persona creadora, voluntad de obra. Otros autores insisten en que son personas creativas y logran sus objetivos quienes tienen una clara visión del futuro.

Dewey indica que puede compararse la enseñanza con la venta de mercancía. Nadie puede vender si no hay alguien que compre. Nos burlaríamos de un comerciante que asegurara haber vendido una gran cantidad de bienes a pesar de que nadie hubiera comprado ninguno. Sin embargo, en

su opinión, quizás haya maestros que piensan haber **desempeñado** bien su trabajo, con **independencia** de que sus alumnos hayan aprendido o no.

Estas ideas tienen mucho que ver con la necesidad de atraer la atención de los alumnos e invitarlos a ser protagonistas de su formación, mediante acuerdos establecidos con ellos acerca de lo que realmente es significativo para sus aprendizajes en el contexto escolar. Es por ello que los maestros que convocan a incitan a sus alumnos a la acción tienen mayores probabilidades de establecer relaciones basadas en una red de conversaciones, que dan cuenta del "ruido productivo" que se genera en la sala de clases (Cardemil y colaboradores, 1993). Con ello queremos decir que el aprendizaje se genera no sólo en la relación maestro-alumno. La sala de clases es un espacio de interacción social donde se generan conversaciones entre el **maestro** y los alumnos y entre los propios estudiantes. La enseñanza entre pares es muy **significativa** aunque, desgraciadamente, poco utilizada como procedimiento pedagógico. Esta forma de actuar refuerza vínculos más permanentes, y en el marco de una relación más flexible y dinámica, obliga al **profesor a cambiar su lenguaje habitual y generar nuevas formas de comunicación** con sus alumnos, con otros docentes, con las familias de los estudiantes. Para que esto ocurra, deben ser observadores de su propia **práctica profesional** y del acontecer dentro del aula; establecer los modos concretos a través de los cuales ayudarán a elevar la calidad de las conversaciones generadas en este espacio educativo. Con esto, avanzamos la idea de que los aprendizajes también se producen entre pares y los maestros deben aprovechar esto como una oportunidad pedagógica más.

Dos efectos posibles se producen en el marco de esta proposición. Primero, el enfoque holístico de esta propuesta le da un carácter multifacético a la enseñanza, donde es posible establecer relaciones, reconocer asociaciones, integrar información, complementar miradas acerca de la realidad. Se trata de aprender a aprender, de adquirir un conocimiento de los propios procesos cognitivos, de sus productos y todo lo que ello implica. Esta es una propuesta con la cual se internaliza un modo de aprender que desarrolla la capacidad de analizar las acciones realizadas por los propios sujetos, convirtiéndolas en ocasiones conscientes de aprendizaje (metacognición) (Condemarín, 1992. p. 81).

En segundo lugar, se muestra a los docentes que su calidad profesional - y portanto su autonomía- es un proceso que vincula pensamiento, acción y valor (García-Huidobro, 1990).

Para abordar en forma **práctica** estas propuestas, es preciso tomar en cuenta determinadas estrategias pedagógicas, contemplando las características propias de cada establecimiento escolar (su visión y su misión como comunidad educativa). A continuación mencionaremos algunas de ellas.

### ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA APRENDIZAJES MÁS EFECTIVOS

¿Cómo y con qué criterios puede juzgar el docente la calidad de los resultados de sus alumnos?, ¿qué fundamentos le permiten avanzar hacia resultados efectivos?, ¿qué criterios lo pueden ayudar a mejorar su accionar profesional? Sobre estos aspectos se centran las reflexiones que se presentan a continuación.

### El Proyecto Educativo Institucional como soporte de las acciones de los docentes en la sala de clases

La experiencia muestra que son escasos los establecimientos que han definido en forma específica sus "apuestas básicas en educación" para establecer el tipo de formación que se desea impartir y, lo que es tan importante como lo anterior, tampoco se han determinado estrategias y caminos de acción para lograr que esas apuestas vayan siendo realidad.

El proyecto educativo es un instrumento que tiene enormes ventajas para iluminar la práctica pedagógica cotidiana en la escuela y en la sala de clases. En primer lugar, mueve a compartir una finalidad educativa y a comprometer al conjunto de actores para intervenir en forma colaborativa en actividades orientadas en esa dirección. La base para el funcionamiento dinámico de una organización educativa es el cumplimiento de compromisos, definidos como acuerdos para concertar y coordinar acciones en un momento dado y para cumplir ciertas tareas específicas.

En segundo lugar, a la luz de la existencia del Proyecto Educativo Institucional, los maestros pueden retroalimentar su **práctica pedagógica**. El análisis de las actividades emprendidas les permite generar nuevas tareas como producto de tal reflexión. Se construye teoría y se enriquece la acción. De este modo, se evita el verbalismo (discurso pedagógico vacío, sin contenido educativo), es decir una mala teoría; y se impide el activismo, entendido como acciones fragmentadas y aisladas sin orientación alguna (Morales, Astudillo, Avendaño, Ortiz, Servat, Vaccaro, 1993).

### La organización de las experiencias de aprendizaje basada en la vida cotidiana y la cultura escolar

La vida cotidiana y la cultura escolar incorporadas en los contenidos de enseñanza son un factor que el maestro puede controlar y aprovechar como recurso educativo. Si se organizan los contenidos en situaciones naturales, que impliquen el enfrentamiento del alumno a tareas que se asemejen a las complejas situaciones de la vida real, se evitan la rutina y el desinterés y los

**Las prácticas pedagógicas variadas, de un alto nivel de calidad, requieren de profesionales de la educación competentes y capaces de inyectar creatividad al sistema escolar.**



alumnos y alumnas sienten las situaciones de aprendizaje más cercanas y con mayor significado. (Condemarín, Galdames, Medina, 1992).

En la sala de clases pueden los maestros recurrir y ampliar el espectro de recursos, considerando las demandas y necesidades emergentes. Pueden, además, concertar acciones con fuerzas externas a la escuela (comunidad, empresas, organizaciones de servicio público como correos, policlínicos, bomberos, etc.) y generar alianzas con los propios estudiantes, para que se hagan cargo de intervenir directamente en la organización de tales experiencias educativas, de suerte que pongan en común las experiencias y vivencias y compartan conceptos, estableciendo nuevas distinciones.

### La concertación y coordinación de acciones con otros actores y agentes educativos del sistema escolar

En algunos programas de mejoramiento educativo, como el Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres (Programa de las 900 Escuelas), uno de los procesos más exitosos y enriquecedores es aquel en que las escuelas se han ido transformando paulatinamente en un espacio de interacción social dinámico, rico en experiencias personales y colectivas, donde han prevalecido las interacciones dinámicas, flexibles y participativas.

Esta proposición le pone al maestro la tareas, por ejemplo, de reconocer, aceptar y valorar a la familia como un agente educativo "experto en la educación de sus hijos" (Cochran, 1986), puesto que éste es el hábitat natural donde el estudiante se desarrolla y comparte la mayor cantidad de tiempo en su vida.

Algunas investigaciones muestran que la familia de sectores populares sabe mucho más de lo que los maestros creen, acerca del acontecer cotidiano de la escuela y piensan que ellos tienen un rol más importante que la unidad escolar en la educación de sus hijos (Vaccaro y colaboradores, 1992).

### La elaboración y uso de materiales educativos orientados a reforzar la enseñanza individual y entre pares

Los materiales educativos facilitan

El niño-a debe sentirse motivado a participar en la aventura de aprender.



la actividad del maestro en la sala de clases y permiten su orientación a la tarea en forma más efectiva. Además, dan la oportunidad a los alumnos para desarrollar un trabajo, en algunos momentos en forma individual y, en otros, colectiva. Schiefelbein (1991) señala que es la mejor forma de cambiar el "método frontal" de enseñanza. Esto tiene más peso en escuelas que atienden a niños y niñas de sectores pobres, pues se eleva significativamente el tiempo de atención que otorga el maestro a los estudiantes. Aumentan los momentos de interacción con los alumnos, para orientar el trabajo escolar y para apoyarlos en las dificultades que encuentran.

### El perfeccionamiento sustentando un trabajo pedagógico efectivo en el aula

El sentido y la proyección últimos del perfeccionamiento tienen que ver con la capacidad de cada escuela para mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes. Este fin se logra en la medida en que el perfeccionamiento es concebido como parte de un sistema o conjunto relacionado de acciones que, global e integralmente, mejoran diversos ámbitos de la vida escolar e inciden en la producción de mejoramientos específicos en la enseñanza y en los aprendizajes.

Una experiencia educativa exitosa de perfeccionamiento docente es la que lleva a cabo el Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres (Jara, Vaccaro, 1993). (Parte de estas proposiciones están desarrolladas en un documento presentado en el Seminario organizado por el CPU en agosto de 1993 -documento en edición-). De esta experiencia se

extraerán aquellos lineamientos que aportan más directamente en esta presentación:

- Una concepción del perfeccionamiento ligado a una estrategia global de mejoramiento de la calidad de la educación de la escuela, contemplando varios componentes: sesiones semanales de trabajo en Talleres en áreas específicas del conocimiento, materiales pedagógicos, recursos didácticos, encuentros comunales.
- La incorporación de lo cotidiano, el saber popular, las vivencias y las creencias como parte constitutiva de los contenidos de formación incorporados en los recursos educativos. Los materiales representan una ocasión para que desarrollen habilidades en orden a diversificar y graduar las dificultades de las acciones realizadas en el aula.
- Una alta valoración del "Taller" como organización del aprendizaje, que facilita la participación activa de los profesores, les permite intercambiar experiencias, los estimula a utilizar los recursos didácticos elaborados por especialistas, los orienta a transferir los saberes adquiridos al aula.
- La creación de un espacio en la escuela para reforzar el encuentro e interrelación entre lo intelectual y el proceso social, facilitando la reflexión crítica y el enriquecimiento de la práctica profesional desde dos perspectivas.
- Una gestión participativa como tarea principal del personal directivo. Se necesita un liderazgo, que canalice las energías del sistema escuela para motivar y generar tiempo y posibilidades para acciones colectivas, en las que los maestros



**El alumno-a cuenta con poco tiempo para aprender, porque el año escolar es corto y son pocas las horas de clases por día...**

comparten, reflexionan y proyectan líneas de trabajo respecto de su quehacer en la escuela y dentro del aula.

- Participación comprometida de los directivos (sostenedores, directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas). Se produce una cadena energizante de acciones de mejoramiento y cambio en la práctica profesional de los docentes.
- Reforzamiento sistemático del rol profesional de los docentes basado en sus iniciativas y creatividad, de modo que su éxito pueda apreciarse en acciones realizadas en un dominio específico del quehacer educacional.

- Definición de criterios para el uso de los materiales educativos, organización del tiempo de los alumnos en la escuela y en la sala de clases; organización del horario de funcionamiento de los Talleres; espacio y tiempo para complementar las actividades colectivas; tiempo dedicado al seguimiento y retroalimentación del trabajo docente.

Recapitulando los aspectos más esenciales de esta presentación, indicaremos que la elaboración del Proyecto Educativo es una estrategia clave para movilizar las fuerzas de una comunidad educativa en torno a propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación que dicho esta-

blecimiento ofrece. Esta estrategia debe reflejarse en el aula, en el quehacer del maestro, quien organizando experiencias de aprendizaje que incorporen las de los estudiantes, su vida cotidiana y las características de su entorno inmediato, tiene mayores probabilidades de aprendizajes exitosos en sus alumnos. Si el maestro comprende que su labor forma parte de una propuesta global de mejoramiento y que su trabajo es interdependiente y no autosuficiente, con seguridad tendrá una mentalidad abierta para aceptar la participación de otros agentes en la tarea de educar. Estará en mejores condiciones para situar su perfeccionamiento profesional, considerando la participación de una red de apoyo a su quehacer docente, no sólo en los aspectos didácticos (apoyo en buenos materiales educativos), sino, también, en la capacidad de acción de otros actores y en la suya propia. Así se fortalece su rol profesional y su autonomía para mejorar su trabajo en el aula y lograr los aprendizajes deseados en sus alumnos.



## BIBLIOGRAFÍA

CARDEMIL, C.; EGAÑA, L., FIABANE F., MARTÍNEZ, H., ROSAS, M. (1993). *Evaluación de los Talleres de Aprendizaje: Práctica Educativa y su impacto en los participantes*. Santiago: Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres. M. de Educación.

COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL DE LA WCEFA (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990*. New York: WCEFA.

CONDEMARÍN, M. (1992). Talleres de Formación de Profesores en Servicio del P-900. En: *Cómo aprende y cómo Enseña el docente. Un debate sobre el Perfeccionamiento*. Santiago: PIIE PP.81-89.

CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. (1992). *Lenguaje escrito y oral. ¿Cómo aprenden los niños? Implicaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula*. Santiago, MECE, Programa de las 900 Escuelas. Ministerio de Educación.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

ESPÍNOLA, V.; CARDEMIL, C.; FILP, J. (1985) *Transmisión cultural y calidad de la educación en los sectores pobres*. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

JARA, C.; VACCARO, L. *Programa de Mejoramiento de las escuelas de sectores pobres: su propuesta de perfeccionamiento*. Docencia presentada en Seminario de CPU. Agosto 199... (en edición).

MORALES, M.; ASTUDILLO, E.; AVENDAÑO, C.; ORTIZ, I.; SERVAT, B.; VACCARO, L. (1993). *Diseño de un modelo de gestión y supervisión de los procesos educativos de la enseñanza media chilena*. Informe Final de la Investigación. MECE. Ministerio de Educación.

SCHIEFELBEIN, E. (1992). *En búsqueda de la escuela del siglo XXI*. Santiago: CPU/OREALC.

VACCARO, L.; FIABANE, F.; MARTÍNEZ, H.; ROSAS, M.; SOLAR, R., SOTOMAYOR, C. (1992). *Fracaso escolar de niños y niñas de sectores populares: creación de un modelo pedagógico, marco para enfrentar el problema en escuelas urbano-marginales*. Informe Final de Investigación FONDECYT.

LA EDUCACIÓN DE LOS PÁRVULOS DEL NUEVO MUNDO.  
PROPUESTA DE BASE PARA UN DISEÑO EVALUATIVO

# LA RELACIÓN CON EL "OTRO"

·El educador-ra es un intermediario, y como tal puede ser parte de un proceso opresivo o liberador.

·El maestro-tra debe estar consciente que en su contacto con los niños pobres, él representa otra cultura, y de él depende enriquecer o empobrecer la cultura de sus alumnos y la de él mismo.

Prof. **Sergio U. Nilo Ceballos**  
Coordinador de Investigaciones  
del Programa MECE/MEDIA

que permitan a las mujeres compatibilizar maternidad y trabajo.

Es posible imaginar que en un futuro cercano, la universalidad de este nivel educativo se convertirá en una meta irreprimible para los países, como también lo ha sido la educación escolar básica y como seguramente lo será la educación escolar de nivel medio. Como consecuencia, con recursos e influencias, nacionales e internacionales, se hará factible esta aspiración, que, en principio, fue un sueño.

Si observamos el camino recorrido por la educación básica, surge una nota de caución que conviene subrayar. En algún punto del proceso de promoción de la idea de universalidad de la escolarización se impone una estrategia de crecimiento que, muy sintética y peyorativamente, se puede representar por "es mejor tener escuela que no tener escuela". Es posible, así ha ocurrido que en este camino se dejen caer

estándares y se termine aceptando lo provisional y hecho por emergencia como definitivo; o que la sociedad se engañe y comience a llamar escuela a un mal remedo o crea que los costos unitarios del sistema son los de chozas en lugar de edificios, cajones vacíos haciendo el papel de muebles, servicios que no son higiénicos. Finalmente...pobres escuelas para los pobres...

Pero estas escuelas para los pobres también han servido para ocultar una mala invasión de la cultura de los pobres -que en América tienen color, son morenos, negros, indios, zambos, mulatos, mestizos...- que entran a la escuela con la esperanza de encontrar el secreto del éxito del blanco, y hallan en su lugar, las razones para bajar la autoestima, los argumentos para confirmarlos en su desmedrada posición social, la conveniencia de ser "otro" o "dejar de ser él", para ser miembro legítimo de esta sociedad.

La expansión de la educación de los párvulos da pie también para que se miren con temor ambos riesgos. Extenderse gastando lo menos posible y cerrando los ojos a las deficiencias instaladas, parece inicialmente un acto romántico, pero termina siendo mala educación: la sociedad recibe una lección negativa, aprende esos criterios y termina actuando como si creyera que no existe una relación lógica entre medios y fines. Se acostumbra a hablar de altos objetivos y, simultáneamente, negar los medios o recursos para lograrlos.

La expansión se hace de alto hacia abajo en la escala social. En la práctica y la teoría se producirá el encuentro con el "otro" latinoamericano. La forma en que se suele describir este encuentro de "nosotros" con "ellos" implica un movimiento desde una mayor o más rica

32

Revista de  
Educación  
Nº 217

La notable expansión de los servicios educativos para niños menores de seis años es encomiable, particularmente si está dirigida a los sectores de más bajos ingresos. Creemos que forma parte de la calidad de vida, de la civilización de los derechos del niño, que exista una preocupación de la sociedad por brindar atención educativa a la niñez, creando, al mismo tiempo, instancias



Un buen educador debe valorar a cada uno de sus alumnos.

cultura (la nuestra) hacia una cultura menor (o aun inexistente), empobrecida (la de ellos) que se enriquecerá en la medida en que asimilen nuestro mensaje.

No hay que dudar en calificar de prejuiciosas estas formas de descripción del encuentro intercultural. Naturalmente, no habrá educador bien nacido que deje de negar su propio prejuicio o que acepte fácilmente los prejuicios implícitos aun en la teoría escolar. Lo que hace la lucha contra el prejuicio todavía más ardua y hasta la mera denuncia requiere de complejas elaboraciones.

### UNA RELACIÓN DIFÍCIL

Hay que comenzar reconociendo que la relación intercultural es compleja, multidimensional, no se agota ni se define en una sola dimensión. No está limitada a la cuestión de la lengua, a las creencias, al vestuario, a la alimentación, a la crianza, a la historia, al concepto del tiempo, a la cosmogonía, sino a todo eso en su conjunto. Como enseñaba Rodolfo Kusch, el principio real del conocimiento en la relación intercultural consiste en la aceptación

del "vacío intercultural": espacio no asimilable a mis categorías de conocimiento, ante el cual no cabe sino una actitud de apertura, de recepción, de comprensión.

Con el propósito de facilitar los procesos de adaptación de materiales, procedimientos, normas, estrategias curriculares, etc. a situaciones de encuentro intercultural, se ha preparado una matriz referida a la "relación con el otro", que puede ser utilizada como taxonomía para efectos de la fundamentación de diseños evaluativos, siguiendo a Galtung, Serafini y ahondando en los propios aportes del autor. Se parte de la existencia de prejuicios discriminatorios y segregacionistas, que es posible mover hacia valores de reconocimiento, participación, integración o encuentro con el "otro".

La ordenación de los prejuicios es valórica, en una escala creciente de aceptación. Así, el prejuicio inicial: los otros son diferentes (a nosotros en su naturaleza) e inferiores (a nosotros) es inaceptable en términos contemporáneos y de derecho internacional. Son los prejuicios abiertamente racistas de los nazis o

de los grupos que proclaman la supremacía del hombre blanco; o culturales como las relaciones de castas en la India o las ideas acerca de la mujer en algunas sociedades de Asia.

Si bien la relación es una totalidad, conviene para efectos escolares especialmente, distinguir planos, facetas o ámbitos en los que ocurre o a los que se refiere esa relación. Los ámbitos axiológico, epistemológico y praxeológico cubren una amplia gama de comportamientos, creencias y puntos de vista útiles para enmarcar el quehacer educativo. El plano axiológico o de los valores tiene importancia particular, dado el concepto de cultura que se utiliza en este trabajo: "la realización de los valores por el hombre, permite eludir la discusión técnica o filosófica del tema para entrar en el dominio de lo cotidiano. El ámbito epistemológico se refiere al conocimiento, tanto al objeto del conocimiento, como a su propósito o a las estrategias de elaboración. El ámbito praxeológico corresponde al plano de la formalización práctica de la relación intercultural: las consecuencias institucionales del prejuicio o punto de vista.

### LA RELACIÓN CON EL OTRO PREJUICIOS ACERCA DE LA NATURALEZA DEL OTRO

FACETAS DE LA RELACIÓN	DIFERENTE INFERIOR	DIFERENTE SUPERIOR	IGUAL IDÉNTICO	IGUAL DIVERSO
Axiológico	Ellos tienen disvalores.	Ellos tienen otros valores.	Ellos tienen los mismos valores; ordenados o jerarquizados de la misma manera y con similar apariencia.	Ellos tienen los mismos valores; ordenados o jerarquizados en forma diferente y con apariencia diferente.
Epistemológico	Conocerlos para dominarlos o justificar un dominio. Que nos conozcan para reconocerse inferiores.	Conocerlos para imitarlos.	-Conocerlos para asimilarlos. -Conocernos para asimilarse. Ellos conocen de la misma manera que nosotros.	-Conocer para comunicarse. -Las formas de conocer son diferentes. -Hibridación.
Praxeológico	Esclavización. Explotación. Colonización. Ghettos, apartheid, reservaciones.	Sometimiento. Dependencia. Mestizaje.	Asimilación. Colonización. Mestizaje.	Comunicación. Instituciones propias. Territorios autónomos. Mestizaje.

Segregación  
Desencuentro  
Discriminación

Reconocimiento  
Integración  
Encuentro  
Participación

### a. Ámbito axiológico

El plano correspondiente a los valores tiene gran importancia práctica, porque allí se manifiestan con mayor frecuencia las racionalizaciones reveladoras de prejuicios. En nuestra América es demasiado frecuente escuchar justificaciones respecto de situaciones de miseria o inferioridad relacionados con los "disvalores" que caracterizarían al otro: indios indiferentes, rotos, ladrones y flojos, sólo entienden en el rigor...etc.

Cuando se cree que el "otro" es superior, se le suele conferir atributos fantásticos. Una carta importante en nuestros debates acerca de los méritos de esta o aquella posición en materia educativa, depende de las nociones de superioridad atribuida al país que posee el "modelo" que tratamos de incorporar. Por cierto, que tiene más prestigio ser un buen imitador de un modelo poseído por un país "superior" que intentar promover una fórmula criolla. El decir que se recoge en la cuenca caribeña: "hagamos las cosas como los blancos", para significar un trabajo serio, organizado, de esfuerzo parejo, refleja simultáneamente esa percepción de superioridad del "otro" o de inferioridad genética nuestra y la noción de que el objeto de la acción tampoco nos pertenece. Jamás se utiliza esa expresión para referirnos a aquellas cosas que consideramos propias: gozar, bailar, pasarlo bien, comer, etc.

Cuando se cree que para ser igual hay que ser idéntico, las diferencias se terminan interpretando como carencias. Esta categoría de interpretación del "otro" es sutil y se encuentra muy arraigada en nuestras prácticas educativas. Ocultan realmente una forma seria de prejuicio según la cual para que el "otro" sea considerado un "igual" debe ser "igual a mí". Es decir, me atribuyo el papel de modelo al que hay que imitar para alcanzar la igualdad.

Por supuesto que al llevar a la práctica este prejuicio, se niega su existencia. Más bien se hace presente que las acciones prejuiciosas son por el bien del "otro", para mejorar su calidad de vida, para que salga del subdesarrollo o cualquier otra noble excusa.

En la relación valórica, esta cate-

Sólo se puede construir a partir de la propia identidad.



goría supone valores comunes a la especie humana que deben objetivarse de la misma manera. Se supone que las disyuntivas valóricas se resuelven también igual, dado que la jerarquización debería ser la misma. Un ejemplo frecuente, que pasa desapercibido ante nuestros ojos, tiene que ver con los valores relacionados con la trascendencia, con la divinidad. La cultura occidental y cristiana ubica estos valores en la cúspide de un ordenamiento. El que nos cueste reconocer la presencia de estos valores en las culturas autóctonas puede tener que ver, tanto por nuestra descalificación de la apariencia del valor (la que solemos descalificar por considerarla superstición grosera), como por el fenómeno, ampliamente denunciado por las autoridades eclesiásticas, de secularización que afecta la cultura dominante.

Podemos encontrar una buena fórmula para distinguir la igualdad del otro a través de las diferencias que se manifiestan, si aceptamos que por su naturaleza comparten los mismos valores con todo el género humano; pero que dada su cultura diferente es muy probable que la apariencia que adopten esos valores sea distinta y que también el orden o jerarquización de los mismos sea también diverso.

Esta última afirmación posee una practicidad que sorprende. En efecto, salvo que se sea un filósofo, difícilmente se estará en condiciones de expresar cuál es la escala de valores de la cultura a la que uno cree pertenecer, v.g.: la jerarquización de los valores; sin embargo, con toda probabilidad uno decide su curso de acción por oposición de valores, no por oposición entre valores y disvalores, entre bien y mal. Así, el huir ante un peligro no es un conflicto entre una virtud: la valentía, y un vicio: la cobardía, sino un conflicto entre dos bienes: la valentía opuesta

a la seguridad.

Por lo tanto, conviene, si queremos comunicarnos entre culturas, que intentemos averiguar formas de expresión de los valores, y su jerarquización, así como comunicar nuestros valores y nuestra jerarquización de los mismos. No sólo se evitan equívocos, se empieza a comprender.

### b. Ámbito epistemológico

El plano o faceta relacionado con la construcción del conocimiento se refiere tanto al objeto del conocimiento como a la forma o estrategia de su construcción o elaboración, cuanto al propósito del conocimiento. Así el conocimiento de un ser de naturaleza diferente e inferior se lleva a cabo para, en último término, ejercer un dominio sobre él (se estudian las vacas lecheras para hacerlas producir mejor, etc.) o justificar un dominio. En los Estados Unidos, los trabajos del psicólogo Jensen que intentan demostrar una inferioridad "innata" de los negros, son utilizados por grupos de presión como justificación de la situación socio-económica desmedrada de esta población o para enfrentar las explicaciones estructurales de esa misma situación o las explicaciones que apelan a una noción de equidad o a los valores de justicia. En términos educativos, la formalización de ofertas educativas de segunda categoría para los sectores pobres podría interpretarse como una manifestación de este prejuicio. Se entiende también que conviene que "ellos" nos conozcan para que así reconozcan su inferioridad. El conocernos -y apreciar la distancia que nos separa- permitirá que los inferiores conserven su lugar evitando que se conviertan, p.e.: en "cholos igualados" o en "rotos metidos a gente".

Cuando el prejuicio de la diferen-

te naturaleza del "otro" cambia de signo; es decir, cuando el "otro" es considerado diferente y superior, se entiende que hay que conocerlo para imitarlo. ¿Cuántas propuestas curriculares se justifican, subjetivamente, en esta proposición? ¿Cuántas imitaciones y adaptaciones?

Si se cree que para ser considerado igual, el "otro" tiene que ser idéntico a nosotros, el conocer termina haciéndose equivalente a asimilar la cultura dominante. Por suerte, para los sectores pobres, en la lógica de esta categoría Igual-Idéntico no se conciben diferencias en las estrategias de aprendizaje o en la organización del conocimiento, razón por la cual la enseñanza o transmisión organizada de conocimientos hacia los sectores desposeídos resulta tan ineficaz. Este supuesto equivale a establecer prerequisites de entrada a la escolaridad que inciden en la identidad y la autoestima de los niños pobres. El mensaje es muy duro: para ser admitido tienes que ser distinto, para tener éxito tienes que haber alcanzado un buen nivel de manejo de esa otra identidad.

Al encontrar la igualdad en la diversidad cultural implica en el dominio epistemológico al menos dos cosas: cultivar una capacidad exploratoria que permita apropiarse de formas diversas de conocer a partir de las propias. Semejante a lo que ocurre cuando uno aprende bien una lengua extranjera o logra altos niveles de destreza en el dominio de una técnica artística o en la manipulación de una maquinaria.

Por otra parte, es reconocer, metodológicamente, que sólo se puede construir a partir de la propia identidad. Esta no es una posición de alternativa, simplemente es inescapable. Se trata de aprovechar esta circunstancia, de sacar partido de su riqueza y flexibilidad implícitas, sin miedo al mestizaje: en lugar de partir del prejuicio que el mestizaje es una especie de degeneración, partir de la creencia de que se trata más bien de una hibridación, una nueva entidad, seguramente más apta o, en todo caso, un camino nuevo para la humanidad (que, para sobrevivir, se mestiza).

Esencialmente, el educador es un intermediario. Como todo intermediario puede ser parte de un proceso opresivo o liberador. En térmi-

nos culturales, debe ser consciente que en su contacto con los pobres él representa otra cultura. En buena parte está en sus manos la decisión de enriquecer o empobrecer la cultura de sus estudiantes y sus familias y enriquecerse o empobrecerse él mismo culturalmente. La maestra que debe aplicar pautas y normas haría bien en averiguar las equivalencias de ellas en la cultura local. Lo menos que lograría sería crear una base a partir de la cual comunicarse, es decir, enriquecerse culturalmente. Lo mismo debe hacer en relación a textos y otros materiales: para valorizarlos culturalmente los debe relativizar, i.e.: recontextualizar, buscar las equivalencias en la otra cultura. La idea no es negar sino, por el contrario, valorizar e intercambiar.

### c. Ámbito praxeológico

El plano de la puesta en práctica de la relación intercultural lleva a conclusiones inevitables cuando el "otro" es considerado inferior. El equivalente pedagógico de las razas de "aguadores" y "acarreadores de leña" se expresa en aquellos niños a quienes se descalifica de antemano por "razones científicas. El autor, en investigaciones realizadas en diversos lugares de América: Isla de Pascua, Buenos Aires, La Paz, Guatemala, referidas a la relación intercultural en la escuela, recibió como respuesta invariable a la petición de aclaraciones acerca de los rendimientos escolares extremadamente bajos que afectaban a poblaciones culturalmente diferenciadas, una racionalización que intentaba dar

bases "científicas" al prejuicio: desde la "degeneración" que se tendría que haber producido por matrimonios entre consanguíneos en Isla de Pascua, hasta el efecto de disminución de la capacidad cerebral que la menor disponibilidad de oxígeno en el altiplano boliviano crearía en sus habitantes -el argumento de profesores de Buenos Aires para explicar el escaso aprendizaje escolar de un grupo de niños emigrantes de Bolivia.

Los profesores, sin excepción, en todos los casos, mostraban cierto tipo de afecto por sus estudiantes, compasión: "pobrecitos, ellos no tienen la culpa", que, implícitamente, termina descalificándolos en su competencia para aprender y en su inserción social posterior. Esta actitud tan común es la negación del significado de América para la humanidad. América existe para que los diferentes tengan posibilidad de ser iguales. Piénsese que, sin excepción, el Viejo Mundo era un mundo de sociedades rígidas en las que la posición social se encontraba predefinida. La existencia de este Mundo Nuevo permitió pensar en la realización de sociedades nuevas, jerarquizadas de acuerdo con otros patrones: el talento y la capacidad de cada cual.

Las manifestaciones culturales de "ghettos", "apartheid", reservaciones, constituyen una muestra de la forma en que se puede resolver el problema de la convivencia entre culturas, cuando los grupos dominantes suponen inferiores a lo dominados.

Al creer superiores a los otros, las relaciones lógicas que se establecen

Si queremos comunicarnos con otras culturas, intentemos averiguar formas de expresión, jerarquización y comunicar nuestros valores.





Se acostumbra a hablar de altos objetivos y, simultáneamente, se niegan los medios o recursos para lograrlos.



Es un deber de la sociedad entregar atención educativa a todos los niños-ñas.

36

Revista de Educación  
Nº 217

son las del sometimiento y dependencia. Se busca un mestizaje como modo de progreso: "hay que casarse con rubia para mejorar la raza".

Al pensar en la igualdad en términos de ser idénticos se justifican acciones sistemáticas de asimilación y colonización. Los sistemas educativos son particularmente sensibles a "soluciones" de esta especie. Inevitablemente, se llega a un mestizaje en la elaboración imitativa de la solución, o en la aplicación de la solución importada. Se podrán seguir paso a paso las instrucciones, pero se harán distintos énfasis, con variaciones en la comprensión de significados, etc. En muchos de nuestros países se han "traducido" a disposiciones locales los textos norteamericanos sobre "supervisión democrática". Lo que no se ha podido traducir es el

diferente énfasis que recibe el término democrático: en una cultura se refiere, fundamentalmente, a una actitud participativa, en otra al respeto a las reglas de juego. Estas pequeñas desigualdades generan prácticas variadas que pueden terminar resultando mestizas, originales y valiosas.

El aceptar que alguien distinto sea igual, ciertamente lleva, por lo menos, a una mejor comunicación, pero también conduce a la necesidad de reconocer espacios propios del "otro". Se puede generalizar acentuando la capacidad de toma de decisiones del "otro". Es muy distinto el efecto de elegir una solución extraña, que ser forzado a aceptarla.

#### BIBLIOGRAFÍA

BIALAKOWSKY, Alberto. *La investigación en problemas complejos y polideterminados*. Universidad de Buenos Aires, Escuela de Estudios Avanzados y Fundación "Convivir", 1993.

NILO, Sergio. "Algunas reflexiones a propósito de investigaciones sobre la niñez en América Latina", en *Punto 21*, N°s. 51/52, Montevideo, abril 1990.

----- *Evaluación de la institución escolar*. Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, 1990.

----- *La relación intercultural en la escuela*, Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, 1989.

----- *Evaluación de la educación no formal. Apuntes metodológicos*. Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *La Conquista de América. La cuestión del otro*, Siglo XXI, México, 1987.

**AHORA**  
**HIGIENE Y AHORRO EN BAÑOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES**  
CON GARANTÍA lamiglass LDA

Estanque de descarga automática de poliester reforzado con fibra de vidrio multidireccional. Tuberías de PVC y reguladores de flujo. Especialmente diseñados para cubrir las necesidades de establecimientos educacionales. Servicio técnico, asesoría permanente y garantía por un año.

ISABEL RIQUELME 2486 - SAN MIGUEL  
TEL. 5519077 - 5510002 - SANTIAGO

# LOS PEHUENCHES

**El Programa de Atención a Párvulos de comunidades indígenas de la Junji está atendiendo etnias indígenas chilenas a lo largo de todo el territorio. Incluye aymaras, atacameños, rapa nui, pehuenches, mapuches, huilliches, kawashkar y yámanas. El propósito es conocer, integrar y respetar las diferentes culturas que coexisten en una misma localidad y ayudar así a la no discriminación.**

**A continuación se publican dos de esas experiencias.**

## LOS PEHUENCHES SON PARTE DEL PUEBLO MAPUCHE

Los pehuenches eran nómades que se desplazaban entre la pampa argentina y el valle longitudinal de Chile, a través de la cordillera de los Andes. Pehuenche significa "gente del pehuén".

El pehuén es la araucaria, árbol sagrado que simboliza espiritualidad y en torno al cual se celebran todas las ceremonias religiosas, en particular, la formación del Rehue del Nguillatum. El pehuén, árbol autóctono, también es el que les brinda el alimento primordial de su dieta: el piñón, con el cual hacen harina y licores.

La historia del pueblo pehuenche -que es la misma del pueblo mapuche- se caracteriza por su denotada lucha por la libertad, actitud que los mantuvo defendiendo por más de tres siglos sus fronteras de los colonizadores. Hoy viven en reducciones

y terrenos fiscales en el Alto Bío Bío.

Son siete comunidades: Callaqui, Pitril, Cauñicu, Malla-Malla, Trapa-Trapa, Quepuca-Ralco y Ralco-Lepoy.

Por generaciones, el representante de cada una de las comunidades es el lonco, elegido por toda la comunidad, a base de sus buenas relaciones con la gente, su capacidad para expresar ideas y tener condiciones de líder. En ciertos períodos se perdió la costumbre que los loncos fueran nominados por la comunidad, y los nombraba la autoridad, lo que produjo en ellos una obediencia, pero no el aprecio incondicional y la lealtad de sus hermanos. Hoy se ha retornado a la tradición: elegir al lonco en forma libre y bajo sus leyes ancestrales.

Los pehuenches hablan mapudungun, como el "huinca", castellano.

Las familias pehuenches son muy unidas y conformadas por varias generaciones -abuelos, padres, hijos y nietos- que habitan un mismo predio.

Los pehuenches creen en Dios, en Chachao y en su presencia con ellos. También creen en los elementos naturales; las parejas de ancia-

nos: de la araucaria, del fuego, del viento, del cerro, de la luna. A las divinidades se les hacen ofrendas.

También hay "espíritus malos" que se presentan en forma de cheruven, una especie de bola de fuego; o como un anchimalen, fantasma-niña que llora en las noches.

La celebración central de la espiritualidad es el Nguillatum, acto de petición, agradecimiento, sacrificio y testimonio que celebran dos veces al año. Por tres días se reúnen en un círculo de ramadas para ofrecer danzas, cantos y oratorias a Dios. Bendicen su crianza, cosecha, recolección y comida, hacen ofrendas de ellas frente al altar que está formado por araucarias sagradas. Su oración es acompañada de los bailes ñandú y ronda; de carreras de caballos; de música ejecutada con kultrun, tambor y corneta; de cantos. La jornada es intensa e incluye la participación de todas las mujeres y hombres de la comunidad e invitados.

La comunicación entre los pehuenches está llena de silencios. Entre miembros de una familia, ésta es breve. La madre no habla mucho a su guagua, pero le hace sonidos cuando juega con ella, y le pasa ramitas para que las sacuda. Ocupa

**Varios rincones de juegos-trabajo estructuran las actividades del Jardín.**



Los niños aprenden a valorar las tradiciones culturales de su pueblo.

un tono de voz especial, dirigida solamente a sus hijos pequeños.

Los niños juegan desde guaguas con sus hermanos. A los dos años ya empiezan a inventar juegos y entretenimientos: carros de arrastre, camastros, construcción de rucas con palos y piedras. También utilizan su medio natural: trepan árboles, imitan a los pajaritos, hacen trampas para cazarlos. Aman a los animales, juegan con los perros, persiguen a los chivos y a las ovejas, y algunos de ellos aprenden a andar a caballo.

De los 6 a 12 años, juegan menos porque empiezan a adquirir responsabilidades en la casa. En particular, esta restricción afecta más al hijo y a la hija mayor. De los 12 años para arriba, las niñas no juegan, excepto en la escuela; los niños y jóvenes, sólo a la pelota.

En la escuela se juegan pichangas, con una pelota hecha con ropa vieja. En invierno, se entretienen haciendo bolas de nieve, las que se comen con azúcar, amén de competir en la creación de figuras de nieve.

Hasta hace poco se jugaba a la chueca, juego autóctono que los hombres de todas las edades practican en una cancha grande con una pequeña pelota dura hecha de luma y un bastón curvado.



EN EL ALTO BÍO BÍO

El Alto Bío Bío es parte del territorio ancestral de los pehuenches, ubicado en el sector cordillerano al oriente de Santa Bárbara en la VIII Región. Su población se estima en 5.000 y habitan repartidos en siete comunidades.

Callaqui es una de esas comunidades. Situada entre Santa Bárbara y Ralco, y entre los ríos Queuco, Bío Bío y Butalebun, presenta -al igual que las otras comunidades pehuenches- características de extrema pobreza y su calidad de vida seriamente afectada por las pésimas condiciones de su entorno inmediato. Aproximadamente, un 30% de los niños menores de 6 años se encuentra en riesgo biomédico.

En Callaqui el mapudungun -la lengua materna- es el elemento que cohesiona a la comunidad; a través de él se trasmite a los niños la Historia y las tradiciones culturales de su pueblo. Los mayores dicen: "el idioma es algo que no queremos perder".

Callaqui tiene una población preescolar de 60 niños menores de seis años y, si bien en esta localidad se observa cierta dispersión geográfica, la casa más lejana queda a 40 minutos a pie.

En la comunidad de Callaqui existe una escuela que atiende a niños de 1º a 6º básico. La construcción de nuevas dependencias para la escuela, efectuadas por la Municipalidad

de Santa Bárbara, contempló una sala para un Jardín Familiar, el cual comenzó sus actividades en 1993.

Al inaugurar el Jardín, un representante de la comunidad, con ramas del árbol sagrado canelo, presidió una rogativa "para pedirle a nuestro Dios bendiciones para el Jardín".

LOS NUYON O RINCONES

Varios rincones de juegos-trabajo estructuran las actividades del Jardín.

El Nuyon quirri catun -rincón de la creación- ; el Nuyon tañi ruca -rincón de casa-; Nuyon tayelin -rincón de la música; Nuyon kime duanon -rincón tranquilo.

### Jardín infantil:

Callaqui

### Localidad:

Callaqui,

### Código institucional:

08.26.17

### Auxiliares encargadas:

María Fidela Purrán Milla

María Piñaleo Purrán

## JARDÍN ÉTNICO

En la comunidad de Callaqui funciona un Jardín étnico (Escuela 1183). Está a cargo de una "palau" o tía perteneciente a la propia comunidad y supervisada por una educadora de párvulos, una asistente social y una nutricionista.

Su propósito principal es conservar su cultura y favorecer el desarrollo de los niños dentro de la comunidad nacional, pero partiendo de un respeto a su identidad y valores culturales.

El programa de atención a los párvulos de indígenas sólo se está dando en ocho comunidades, en todo el país. Es considerado por la propia JUNJI como el más "cualitativo" de la institución, desarrollándose en cada comunidad con una guía curricular propia para ellos, hecha para ellos y con ellos a través de una actividad que hace en conjunto con la comunidad beneficiada.

El programa debe seguir avanzando, ya que como lo expresa uno de los apoderados de Callaqui, Marcos Piñaleo, es necesario que este tipo de jardín exista en cada una de las siete comunidades indígenas de Alto Bío Bío, para que en toda a zona pehuenche se puedan preservar las costumbres y tradiciones que lo distinguen como pueblo distinto al del "huinca" chileno.

## NGUILLATUN EN EL ALTO BÍO BÍO

En la comunidad, la celebración del Nguillatun está a cargo de las familias de Arsenio Purra y de Domingo Piñaleo.

En el centro del sector se ponen dos trozos de madera, uno adornado con canelo y el otro con pehuén. Cada uno se adorna con copihues y al lado de cada tronco se ubican las banderas representativas de la comunidad: la azul, el Cielo; la amarilla, el Sol. La fiesta dura tres días.

Se elevan oraciones al Dios Padre, a través de canciones acompañadas del kultrun, la trompeta, las cascahuillas; y de bailes y danzas: el lonconeo y el purrun. Se comparten alimentos y se bebe "nudae", licor hecho de murtila.

## MUÑECO MAPUCHE

La vicepresidenta ejecutiva en la inauguración, le entregó a la "palu" -la tía del Jardín- muñecos (hombre y mujer) ataviados con la vestimenta típica de su pueblo. Los niños los acogieron en forma muy cariñosa: eran muñecos vestidos como su papá y mamá, como mapuche, incluso con sus ornamentos. Uno de ellos, el hijo del Lonko, no se quiso desprender más de él. Lo abrazaba y besaba, ensimismado con su juguete, que tenía, además, sus rasgos, pelitos y ojos, igual que él: negritos como el carbón, y por ello, era muy bonito.

Han colaborado en este programa, entre otros.

- Departamento Social de la Intendencia Regional de Bío Bío.

- Gobernación Provincial del Bío Bío.

- Julio Stark, gobernador de la Provincia.

- I. Municipalidad de Santa Bárbara.

- Deptos. de SERPLAC, Desarrollo Comunitario y Educación del Municipio.



## TEXTOS COMPLEMENTARIOS

### AREA DE LENGUAJE

#### • Libros de Lectura y Escritura 1-2-3

Curso completo para alumnos de Primero a Tercer Año Básico.

#### • Libros de Ortografía 1-2-3

Curso completo para alumnos de Tercero a Sexto Año Básico.

#### • Libro de Caligrafía

Para alumnos de Segundo a Cuarto Año Básico.

• Efectivo apoyo didáctico diseñado para perfeccionar y consolidar el aprendizaje del lenguaje.

• Material válido para el reforzamiento lingüístico tanto grupal como individual.



 EDITORIAL SALESIANA  
Nacida para formar

Erasmus Escala 2334, Santiago  
Fono: 6958241 - 6994628  
Fax: 6998141

EN LA REGIÓN DE LOS LAGOS,  
PARA SAN JUAN DE LA COSTA...

# LOS HUILLICHES

**F**ue en Cunco -lo que hoy es conocido como San Juan de la Costa- donde el cacique Libcóy inició el movimiento insurreccional del pueblo mapuche de la costa- los huilliches, en contra de los españoles. Manqueante, Alcapanqui y Tanamilla son algunos otros nombres de caciques que dirigieron levantamientos de su pueblo para impedir intentos españoles de apropiarse de sus territorios, al sur de Río Bueno.

La historia del pueblo huichille es una historia de larga y heroica resistencia vinculada estrechamente a la defensa de su tierra. De la Ñuque Mapu - la Madre Tierra- de donde nacen su vida y su cultura.

El pueblo huilliche habita la Décima Región con una población estimada en setenta y cinco mil habitantes, diseminados en áreas rurales y periféricas de las provincias de Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloé. Su organización sociopolítica es encabezada por la Junta General de Caciques de Butahuillimapu (Grandes Tierras del Sur), la cual aglutina a catorce cacicados desde Valdivia a Chiloé.

La mayoría de ellos son agricultores minifundistas. La producción de sus pequeñas propiedades agropecuarias apenas satisface las necesidades mínimas de subsistencia de una familia.

## SAN JUAN DE LA COSTA

El caballo y la carreta de bueyes son el principal medio de transporte y de trabajo de las comunidades huilliches de San Juan de la Costa. Sus terrenos son inapropiados para la agricultura o la ganadería extensiva. Son comunidades aisladas entre sí, lo cual es atenuado por la presencia de la radio.

Los niños huilliches desde pequeños colaboran de las tareas domésticas. Apenas comienzan a caminar ayudan en la casa para impedir el ingreso de los pollos a la cocina-



na-comedor, a traer astillas para prender el fuego. Más tarde cuidarán, la huerta y espantarán a los gansos, pavos y gallinas, a fin de que no dañen los cultivos, alimentarán a los animales y los acorralarán, traerán agua del pozo o de la vertiente más cercana.

En la formación de los pequeños huilliches, la madre tiene un rol protagónico: tanto en su cuidado, como en su alimentación y aseo. En un estudio realizado por el antropólogo Amílcar Forno para JUNJI, se señala que en ausencia de la madre, estas funciones son asumidas por la abuela materna. Esta recibe a su nieto como un hijo más, desde que éste tiene sólo meses de vida, por lo que para el niño su abuela es su mamá y así la identifica. En circunstancias como éstas, la madre muchas veces "pasa a ser una tía más del niño".

En la cultura huilliche, los hermanos y hermanas, tíos y tías del niño son quienes, preferentemente, juegan con él y por su permanencia y cercanía ejercen directa influencia en su aprendizaje.

**En el Jardín étnico huilliche "Las Semillitas", los niños realizan una serie de actividades.**

El escaso contacto que tiene el niño con otros de su misma edad y la libertad que posee para hacer lo que quiera, permite que éste invente sus propios juegos y juguetes. Pero también sus padres, tíos y hermanos mayores les fabrican el palo de chueca o palín, deporte autóctono revitalizado actualmente por las organizaciones huilliches y escuelas del sector; o carretas, semejantes a las que usan los papás, tiradas por bueyes.

Dentro de los juguetes contruidos por el niño está la honda, la que comienza a ser usada a los 4 ó 5 años, con la cual salen a "cazar".

## PANGUIMAPU Y ANCHIQUEUMO

Fueron las propias comunidades de Panguimapu y Anchiqueumo y los



Hay una serie de historias que muestran las costumbres propias de la cultura mapuche-huilliche.

líderes de las organizaciones huilliches de nivel comunitario y regional las que solicitaron a la JUNJI instalar Jardines infantiles en el sector. Los padres dijeron que “nuestros niños aprendan palabras del ‘tse sungún’ y canciones en lengua mapuche”, para que los niños valoricen la cultura huilliche, y los adultos recuperen su identidad de pueblo mapuche de la Costa.

En Anchiqueumo, el Jardín funciona en la Sede Comunitaria, ubicada en el mismo terreno que ocupa la escuela del sector.

La llegada a ambos Jardines no es fácil debido al mal estado de los caminos en la época invernal.

La participación de la comunidad ha estado siempre presente: han confeccionado perchas y estantes con materiales naturales de la zona; han decorado rincones; han difundido el programa.

Pero ella ha sido dificultosa por las diferentes tareas que las madres, padres y familiares de los párvulos costeños asumen en su vida cotidiana. En el caso de la madre, o de la mujer costeña, en general, ésta asume múltiples roles, que van desde los quehaceres de la casa al cultivo de hortalizas y comercialización de éstas en las ferias libres de Osorno, distante 40 kilómetros. Los padres permanecen prácticamente todo el día en sus labores agrícolas.

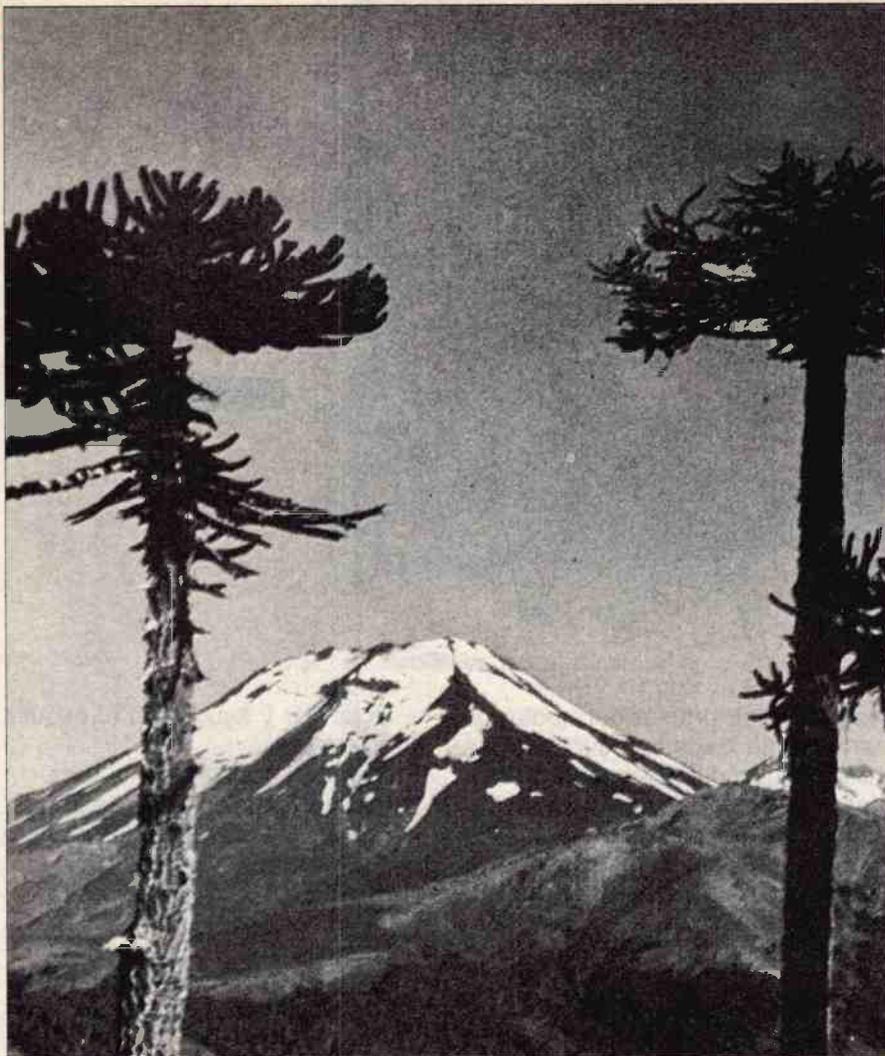
Para lograr una participación más activa, los propios padres sugirieron actividades que consideren elemen-

tos y aspectos propios del medio: los períodos de faenas productivas; las inclemencias del tiempo; las distancias y dificultades de acceso al Jardín; las actividades laborales de los padres; los días de reunión de la comunidad; los aportes culturales, como vocablos, celebraciones, vestimentas, comida, medicina popular, etc.

Así es como en diferentes instancias del Programa - Centro de Padres, integración a las actividades pedagógicas en la sala, actividades solidarias, recreativas - se han incorporado expresiones propias de la cultura huilliche: mingas, comidas, encuentros de bandas huilliches, etc.

### ALGUNAS ACTIVIDADES DE NIÑOS Y SUS FAMILIARES

- Observar y comentar las formas del terreno del lugar, ej: lomas, colinas, cerros, quebradas, etc.
- Recolectar flores silvestres, tales como: margaritas, calle-calle, copihues para adornar el Jardín.
- Jugar al pingo, utilizando avellanas recogidas.
- Dramatizar el viaje en micro a la feria libre de Osorno.
- Dramatizar celebraciones en las que participa la comunidad; tales como:
  - \*procesión de la Virgen de la Candelaria.
  - \*la noche de San Juan.
- Dramatizar “El Lepún” (rogativa similar al Nguillatún)
- Observar y ayudar en al esquila de ovejas.
- Ayudar a escarmenar la lana.
- Participar en la “saca” de papas.
- Saludar colectivamente “en lengua”, mediante una canción que emplee el término “mari-mari”.
- Escuchar y repetir diversas palabras en tse-sungún.
- Asociar los vocablos en tse-sungún con elementos concretos y/o láminas.
- Cantar canciones sencillas en tse-sungún y en español.
- Recolectar setas y callampas tales como: gargal, loyos, chandri, pique.
- Traer al colegio hojas y/o frutos de diversos árboles y arbustos que se encuentren en el camino: boldo, eucalipto, pino, laurel, mosqueta.
- Comentar sobre los usos medicinales de algunas hierbas (paico, poleo, ajeno, zarparrilla, artemisa, etc).
- Escuchar y reproducir el canto de las aves silvestres, tales como: tiuque, tordo, concón, chucao, pitio, treile, etc.
- Hablar sobre la lluvia, el viento, las nubes, el granizo, como condiciones climáticas comunes en San Juan de la Costa.
- Comentar cuentos que narren costumbres propias de la cultura mapuche-huilliche.
- Ayudar a confeccionar palines.
- Hacer canastos y tiestos con ñocha, voqui y/o mimbre.



Un hermoso paisaje rodea a las comunidades huilliches.

**PARTE DEL ANEXO  
COMPLEMENTARIO DE LA  
GUÍA CURRICULAR  
HUILICHE**

**SIGNIFICADO DE LOS  
NOMBRES DE DIVERSOS  
LUGARES DEL SECTOR:**

- + Anchiqueumo = Lugar que está a pleno sol
- \* Panguimapu = Tierra de pumas
- + Lafquenmapu = Tierra que llega al mar
- + Forrahue = Lugar de calaveras
- + Chamilco = Estero manso

**SIGNIFICADO DE ALGUNOS  
APELLIDOS HUILICHES:**

- + Ancapan = Cuerpo de león
- + Panguinamun = Pata de león o puma
- + Chaeuquian = Avestruz del sol
- + Naipan = Bajó el puma
- \* Folclor costeño

**Jardín familiar:**

Las Semillitas

**Localidad:**

Pualhue Panguimapu,

**Código institucional:**

10.19.18

**Auxiliar encargada:**

Alicia Rupailaf Hualaman

**Jardín familiar:**

Picho Antu Rayen

**Localidad:**

Anchiqueumo

**Código institucional:**

10.19.16

**Auxiliar encargada:**

Elizabeth Alvarez Téllez

**USO DEL COLOR EN LA  
ARTESANÍA HUILICHE:**

- + Rojo = Simboliza la fuerza, el poder, la vitalidad, la sangre, la fertilidad de la tierra y de la mujer.
- + Azul = Se relaciona con el cielo y el contacto con la divinidad.
- + Blanco = Representa la paz, la luz, la abundancia y el buen tiempo (clima).

**MEDICINA HUILICHE:**

Para enfermo de la guatita

Ingredientes:

pichi-romero

yerba loza

3 piedrecitas llankas (o blancas)

Preparación:

Las yerbas y las piedrecitas se encuentran en la cordillera de la Costa. Se recogen tres manojitos de cada yerba y junto a las tres piedrecitas se colocan en una taza y se echa agua bien caliente. Este té se toma después de las comidas.

Fuente: Viviana Lemuy C.

Médica Lamuen.

HAN COLABORADO EN ESTE PROGRAMA, entre otros.

- Centro Pualhue
- Monku Kusobkien
- Empresa Concesionaria NUTRECOR
- Julián Goñi Mejías, gobernador provincial de Osorno
- Arturo Camiao, cacique Comunidad Huilliche
- Ponciano Rumián Lemuy, director Centro Pualhue
- Iris Rumián Lemuy, Centro Pualhue
- Jorge Diez Hueichan, presidente Junta de Vecinos Anchiqueumo.
- Francisco Naichin, Radio Nutram
- Amilcar Forno, antropólogo
- Bernardo Antriao, asistente social
- Anselmo Nuyao, lingüista
- José Queupuan, CONADI X Región



# COPIAPÓ, PIMIENTOS Y PERFECCIONAMIENTO

**En Copiapó se realizó la primera reunión del año de los decanos de las Facultades de Educación reunidas en el Colegio de Rectores.**

**\*Se establecen lazos del CPEIP con las Facultades de Educación sobre la base de formación, perfeccionamiento y capacitación docente.**

Copiapó es una atractiva ciudad, capital de la III Región, de Atacama. Hay en ella una mezcla, todavía armónica, de lo nuevo y lo antiguo: los edificios públicos en la Plaza de Armas y los edificios de altura que se levantan a su alrededor; construcciones en las calles aledañas, típicas de mediados de siglo pasado y comienzos del presente, que le dan un toque tan especial a las ciudades de provincia. Junto a todo ello, atraen la atención, la hermosa casa de los hermanos Matta, hoy Museo, y la casona llamada la Viña de Cristo, más conocida por el Palacete, hoy una de las sedes de la Universidad de Atacama.

Tiene Copiapó una hermosa Plaza de Armas, circundada de vetustos pimientos, emblema de Copiapó que embellece no sólo a la Plaza, sino a la señorial Avenida Manuel Antonio Matta, del casco urbano antiguo de la ciudad, y la moderna Avenida Copayapu. Luce, además, un cielo intensamente azul y una cordillera, como toda la del Norte, árida, agresiva en su macidez, que constituye una verdadera muralla defensiva que circunda la ciudad.

Hay a un costado de los edificios públicos, un interesante Museo

Mineralógico, que produce admiración por su riqueza y variedad, como también por la rara belleza de los minerales exhibidos, que nos demuestran la "capacidad artística" de la tierra y nos recuerdan la riqueza minera de Copiapó, presente simbólicamente en una estatua que luce al centro de su Plaza de Armas, y que, en un principio -ignorantes- tomamos como símbolo de la República de Chile.

Y, ¡oh, maravilla!, calles sin atochamientos de tránsito y ciudad sin smog.

¿A qué viene todo esto?, se preguntará el lector. Es porque en Copiapó se realizó la primera reunión del año de los decanos de las Facultades de Educación de las universidades reunidas en el Colegio de Rectores, bajo la presidencia del anfitrión, Juan Iglesias, decano de Educación de la Universidad de Atacama, heredera de la bien afamada Escuela Normal de Copiapó y de la no menos famosa Escuela de Minas, cuyo escudo identifica hoy día a la Universidad. Los decanos de Educación invitaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y cedieron parte de sus jornadas de trabajo, que el CPEIP aprovechó muy bien.

Institucionalmente, el CPEIP desea establecer lazos con las Facultades de Educación de las universidades del Consejo de Rectores y ofrecerles nuestro servicio en lo que se refiere a perfeccionamiento y capacitación, a la vista de los desafíos que la educación ha de enfrentar en el próximo futuro y a las exigencias que se le plantean en el marco de la política educacional de mejoramiento de la calidad y equidad.

La del CPEIP es una invitación a una estrecha colaboración sobre la base de que la formación de profesores

es un continuo que comprende formación, perfeccionamiento y capacitación, como dejó en claro el director del Centro, prof. René Reyes Soto; es un ofrecimiento a integrarse al Sistema Nacional de Información Educativa, que formuló la coordinadora de este Sistema, prof. María Angélica Palavicino; es una petición a que las universidades colaboren a dar realce al Encuentro de Investigación en Educación, que tiene en el CPEIP su mejor tribuna, que planteó el coordinador del Área, prof. Rodolfo Villarroel; es un impulsar a las Facultades de Educación a realizar un perfeccionamiento pertinente, acorde con las necesidades de los docentes y con las políticas educacionales, según expresó el que estas líneas escribe.

Fue una jornada provechosa, muy positiva, porque los decanos asistentes aceptaron la invitación y resaltaron la importancia de un más estrecho nexo con el CPEIP. Tan es así, que en el próximo encuentro, que se realizará en Santiago, siendo la anfitriona la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, ellos serán invitados a visitar el CPEIP.

\*\*\*

Y a propósito de pimientos, árbol bello y robusto, que da la impresión de gran solidez, recordé el hermoso pimiento que había en la Alameda con Ejército, en el bandejón central, delante del monumento a los Héroes de la Concepción. Como en Santiago, somos tan amantes de su tradición y del árbol... en aras del progreso y "hermoseamiento" de la Alameda, lo cortamos.

Prof. **Santiago Quer Antich**  
Secretario General Ejecutivo  
CPEIP

# LA CRUZ DE NUESTRA MODERNIDAD: ARGUMENTOS NUEVOS EN UNA POLÉMICA ANTIGUA

¿Por qué EE.UU. progresa y nuestra América languidece? ¿Por qué allá hay prosperidad con orden y aquí florecen el atraso y el caos? (el caos o la tiranía para mayor exactitud). Estas dos preguntas han golpeado a la intelighentzia iberoamericana desde siempre. Apenas consolidada la Independencia, se enciende la controversia. Hay un siglo y medio de meditar y de opinar sobre la materia. Toda una línea ensayística se eslabona del siglo XIX al XX. Quienes escriben están impacientes por alcanzar la modernidad. Todo no ha sido un discurrir... También se aplican fórmulas remediales. No alcanzan éxito. Otras, lo que es peor, fracasan de modo estrepitoso y el "peso de la noche" vuelve a imponerse.

Este debate perdurable no se restringe a los cenáculos, sino que concita -con mayor o menor intensidad- el interés de diversos sectores de la ciudadanía. Las respuestas dadas a las interrogantes suelen convertirse en blindados lugares comunes. A veces, éstos son transvasijados, de generación en generación, sin mayor examen crítico. Más aún, ciertas "explicaciones" de la pobreza e inestabilidad de Sudamérica suelen constituir un aniquilador complejo de inferioridad ante EE.UU. y Europa.

Tercia en esta "cuestión disputada" el politólogo Enrique Cantolla Bernal con su obra *La cruz de nuestra modernidad* (Ediciones América, Santiago de Chile, 1993). En 300 páginas documentadísimas bucea en la historia económica de Europa. Profundiza en España como matriz

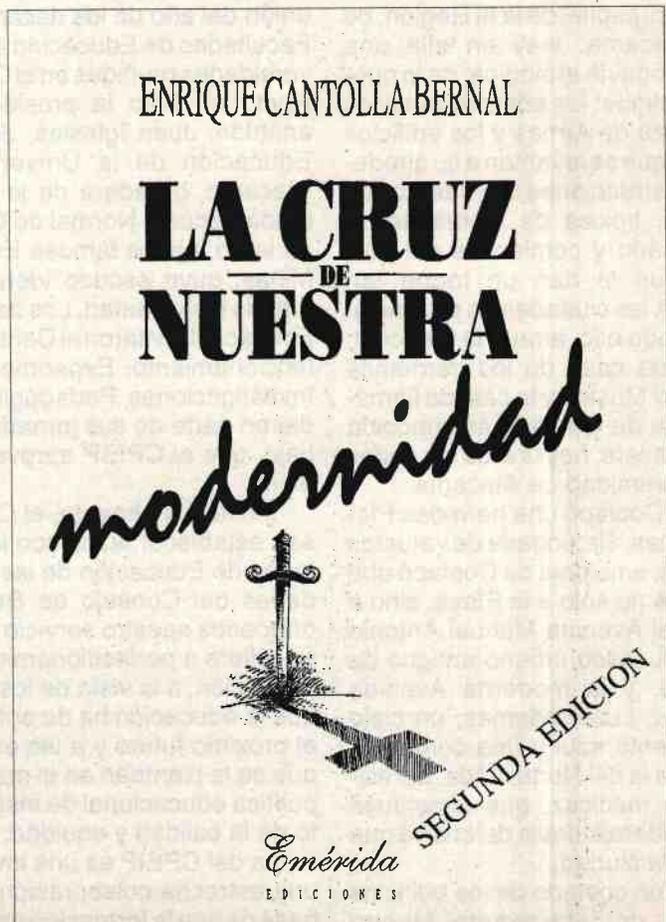
de América. Sopesa la sutil gravitación de las religiones sobre los comportamientos colectivos-productivos y cívicos- y coteja el protestantismo y el catolicismo. Concluye presentando una original propuesta que involucra una nueva concepción de la solidaridad. Es la notoria solvencia científica del referido autor y su novedoso enfoque lo que impulsa al Ministerio de Educación a proporcionar a la obra aludida la categoría de

material didáctico de consulta de la enseñanza media, por resolución Ord. 05/1688 que se dictara el 05.10.93. El Encuentro Nacional de profesores de Ciencias Sociales e Históricas a efectuarse en el CPEIP el 6 y 7 de junio contempla en su programación presentar este texto y un coloquio con su autor.

Prof. **Pedro Godoy P.**  
Cordinación de Ciencias Sociales  
CPEIP

44

Revista de  
Educación  
Nº 217



# LOS "DOCUMENTOS DE ESTUDIO" DEL CPEIP

CPEIP

Desde hace unos años, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas viene editando una serie de "Documentos de Estudio" que se editan con cierta periodicidad, pero que, a mi juicio, no se destacan suficientemente y sólo quedan en la órbita de los especialistas, injustamente, porque los hay de calidad.

En esta reseña nos queremos ocupar de algunos de ellos, para inducir a nuestros lectores a que los lean porque ellos enriquecerán su quehacer:

## Nº 15 MARÍA ANGÉLICA OLIVA URETA: "LA ENSEÑANZA VIVA DE LA HISTORIA. INTENTANDO UN DIDÁCTICA ACTIVA"

Como su nombre lo indica, postula una enseñanza activa de la Historia y Geografía, en la cual el profesor es un guía y un facilitador, y el alumno, un sujeto activo, "curioso, comprometido y gradualmente autónomo", que construye el conocimiento mediante el método del historiador: "el contacto con las fuentes", que le permiten relacionarse con los elementos que configuran un hecho histórico y lo ayudan a "elaborar la información"; enseñanza activa que debe combinarse con los elementos rescatables de la metodología tradicional, principalmente la rigurosidad en el conocimiento de los fenómenos históricos, pero los más cercanos al contexto del estudiante, haciendo suya, en consecuencia, "su propia Historia y la de su cultura" (...) para que luego, gradualmente, pueda acercarse a otros hombres y otras culturas".

La prof. Oliva, que ha estudiado con pasión las variables metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, se coloca justamente y con razón, en una postura ecléctica y rescata la idea de que la Historia es una asignatura cuyo propósito básico, a través de una metodología activa, ha de ser "el desarrollo de la aptitud y capacidad de pensar".

## Nº 16 GABRIEL CASTILLO INSUNZA Y JUDITH FIGUEROA ARAYA: "EL PIEMSA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UNA COMUNA"

Es ésta una relación circunstanciada del Programa de Innovación Educativa en las Escuelas Municipales de San Antonio (PIEMSA), concreción de la concepción curricular del CPEIP, aprendizaje centrado en la persona del educando a partir de su realidad, para que éste sea significativo.

El documento indica los criterios sobre los cuales ha de fundamentarse la innovación educativa, que se propone, no se impone, por un equipo. Aquí se detalla, en consecuencia, el quehacer del equipo PIEMSA, en detalle.

## Nº 17 ADRIANA FREDES: "REFLEXIONES TEÓRICAS: FUNDAMENTOS DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN EL AULA"

Es este, un utilísimo documento del clima organizacional de la escuela y de la sala de clases, desde una perspectiva psicológica y de los diferentes tipos de clima que se originan de la interacción profesor-alumnos-directivos y que tienen directa incidencia en el aprendizaje y en la formación de la personalidad del educando.

Aparentemente, puede parecer el documento un conjunto de evidencias archiconocidas por el profesor, pero que es bueno reconocer, y meditar en el reencuentro con ellas.

Hay un aspecto capital que aporta este documento, dadas las preocupaciones del momento en educación: "la calidad de los profesores (surte) un efecto mucho mayor sobre el rendimiento de los alumnos que los medios didácticos, bibliotecas e instalaciones de la escuela", principio digno de destacar, reflexionar y alcanzar: la calidad del docente, que no puede ser reemplazada por los medios de aprendizaje, que, a veces, lamentablemente, se transforman en fines de la enseñanza.

## Nº 19 DINA TAKY MARAGAÑO: "EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD DE LOS NIÑOS"

Es un interesantísimo documento que aborda el binomio libertad-voluntad en educación y que nuestra educación, excesivamente cognoscitiva y racionalista, no ha sabido abordar adecuadamente. Dina Taky pasa revista a cómo se ha considerado este binomio, desde la antigüedad hasta hoy día, expone y analiza las teorías de Kohler y Piaget sobre el punto y la proyección que ellas tienen en educación, no sin hacer ajustadas y oportunas críticas al sistema escolar, que frecuentemente no deja espacio a la reflexión, discernimiento, decisión y consecuente responsabilidad, todas las cuales, al momento de la decisión, tienen una connotación ética.

La autora nos enfrenta al siglo XXI, en el cual, dados los desafíos que habrá que enfrentar, éstos tendrán "un profundo contenido ético", pues las decisiones que con res-

pecto a ellas se tomen, "afectarán a la convivencia humana", en virtud de lo cual, el ser humano se preocupará "de calzar en la naturaleza en vez de dominarla. (En que) La meta será no gobernar un dominio sino que liberarlo", razón por la cual él será "un mediador para la liberación progresiva de los niños".

## Nº 26 DRA. ALBA VALENCIA: EL LÉXICO DE LOS ESTUDIANTES DE 4º AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA. CENTRO DE INTERÉS: PROCESOS MENTALES"

El resultado del componente de dominio verbal y de comprensión lectora de la Prueba de Aptitud Académica siempre ha producido frustración a los profesores de Castellano. El documento que resumimos da cuenta de una investigación que ha procurado averiguar el índice de disponibilidad del léxico (IDL) respecto a los procesos mentales, que obligan a un grado importante de abstracción en los alumnos de los cursos superiores de educación media.

La investigación se ha propuesto "determinar un corpus medido y evaluado cuantitativamente, como dato fundamental para medir las habilidades intelectuales a través del léxico culto", que privilegia la educación sistemática, y un muy útil catastro de dicho léxico, que depara sorpresas, pues hay incorporadas palabras que son resultado del aprendizaje escolar, bastante técnicas, y que demuestran un alto grado de abstracción, aunque su índice de disponibilidad es bajo.

La investigación, por cierto interesante, centró su batería en los procesos mentales como naturaleza, profesiones y oficios, artes, ciencia y tecnología, sociedad, educación, política, actividad económica y mundo espiritual, procesa las respuestas de un universo de 586 estudiantes de 3º y 4º año de educación media, de colegios particulares pagados, municipales y municipalizados, de ambos sexos y de todos los estratos socioeconómico-culturales. Las conclusiones, aunque esperadas, no dejan de ser sorprendentes: los alumnos de 4º tienen mayor riqueza léxica que los de 3º; las palabras que se llevan las palmas por su alto índice de disponibilidad son amor y psicología; se usan palabras propias del español culto de Chile, aunque aparecen palabras propias del coloquial.

Las conclusiones más interesantes son: "el índice de riqueza léxica relativa es mayor en el subgrupo medio alto, (pero) el vocabulario del subgrupo medio bajo es más homogéneo"; "los estudian-

tes con mayor riqueza de léxico disponible en el centro Procesos mentales son los hombres de nivel socioeconómico-cultural medio alto, de colegios particulares pagados de la zona norte del país"; pero, en general, "el léxico disponible respectivo es de un rango muy reducido (...): alrededor de un 30% de palabras con frecuencia absoluta bajo 3" (según el cálculo IDL del método de Max Echeverría); aunque los alumnos de colegios particulares pagados muestran promedios más altos de dominio de vocabulario "desde un punto de vista cualitativo, éstos no son satisfactorios, puesto que no superan los niveles que se espera de ellos al término de su educación"; la diferencia de estos alumnos con los provenientes de colegios particulares subvencionados y municipalizados no es radical tampoco.

## PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, PRODAM: "TERCER ENCUENTRO NACIONAL. INFORME FINAL"

Esta publicación, que no es un Documento de Estudio, pero que es muy interesante desde el punto de la educación propiamente tal y de la educación ambiental en particular, en dos tomos recoge las ponencias y trabajos de grupo de dicho encuentro.

En el tomo I hay importantes aportes generales sobre educación, puestos en evidencia, aunque referidos a la educación ambiental por la naturaleza misma del encuentro, en la ponencia de Juan Fernández; un muy notable ensayo educacional de Enrique Sireira; otro, muy orientador, sobre estilos de aprendizaje, y un muy útil y didáctico enfoque de currículo holístico, de Zulema Serrano.

En cuanto a educación ambiental propiamente tal y aplicada, hay un interesante artículo de Alexis Labarca sobre una actividad de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en educación general básica, como igualmente importantes, aunque no sistematizados enfoques -no es la sistematización el propósito de los ponentes- sobre la enseñanza de la ciencia, de María Angélica Cádiz, Roberto Gómez, Silvia López y Jorge Marticorena, todos en el tomo II, que insisten en el rol del docente como mediador de un aprendizaje basado en una pedagogía activa y creativa.

El material contenido en los dos tomos es provechoso para cualquier docente, aun aquéllos no interesados en la educación ambiental.

P.G.

45

Revista de Educación  
Nº 217

## EDUCACIÓN BILINGÜE

1. GONZÁLEZ, Sergio

*El aymara de la provincia de Iquique-Chile y la educación nacional.* Iquique, Pebi, 1990.

Resultados de diversas investigaciones sobre educación formal y los aymaras de la provincia de Iquique. Incluye información básica sobre la situación actual de la educación entre los aymaras del altiplano, por medio de un análisis de la información registrada en la ficha Cas.

2. SIGUÁN, Miguel y WILLIAM, F. Mackey

*Educación y bilingüismo.* Madrid. Unesco, 1986.

Contiene seis capítulos en los que se abordan los siguientes tópicos: el individuo bilingüe; sociedades bilingües; la educación bilingüe: objetivos y modalidades; los fundamentos psicosociales; organización y funcionamiento de la educación bilingüe; la investigación en el campo del bilingüismo.

3. YÁÑEZ, Consuelo

*El libro de texto.* Santiago, Orealc, 1989.

Sistematiza para los autores de libros de texto, destinados a niños y adultos indígenas, los procesos de producción de estos materiales con el objeto de facilitarles su elaboración y ayudar al educador indígena a una mejor comprensión y manejo de los textos en uso en los diversos programas educativos.

4. ZÚÑIGA, Madeleine

*Educación bilingüe.* Santiago, Orealc, 1988.

Presenta una base teórica sobre lo que es la educación bilingüe: cómo se la define, dónde se realiza, qué fin último persigue y cómo se ejecutan algunos programas. Orientaciones sobre cómo iniciar una educación bilingüe para niños indígenas que hablan una lengua diferente del castellano.

5. ----- ANSIÓN, Juan; CUEVA, Luis, eds.

*Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina.* Santiago, Orealc, 1987.

Presenta desde una perspectiva no oficial, las políticas educativo-culturales de los países de la subregión andina: Bolivia, Chile, Ecuador, Colombia, Venezuela, así como las de México y de la subregión centroamericana. Analiza los aportes técnico-metodológicos de las disciplinas lingüísticas a

la educación en medios indígenas y los resultados de las investigaciones lingüísticas aplicadas en programas de educación formal y no formal. Algunas experiencias desarrolladas en el campo de la educación formal y no formal con grupos étnicos de la región. Incluye un panel sobre lengua indígena y su posible estandarización.

## EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR

6. ARIAS, Jaime

*Educación extraescolar: principios y fundamentos.* Santiago, CPEIP, 1992 (PPDD 431).

Fundamentos básicos y la metodología en la educación extraescolar. Analiza el concepto, la formación, los roles del coordinador y las áreas de acción del centro extraescolar. Introducción a la dinámica grupal referida a la tipología y las características de los grupos y las técnicas básicas para el trabajo grupal. Analiza las características, el rol y las funciones del educador extraescolar. Describe el proceso de presentación y formulación de proyectos en educación extraescolar.

## ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

7. PICKENHAYN, Jorge A.

*Nueva didáctica de la Geografía.* Buenos Aires, Plus Ultra, 1986.

Estudia la psicopedagogía geográfica y el paisaje como campo de investigación. Sugiere al docente, de nivel primario, medio y superior, pautas de acción en aspectos tales como la planificación de objetivos y contenidos, el uso de una adecuada metodología y del material didáctico. Presenta un análisis del manejo de situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula y de la forma de encarar viajes de estudio con los alumnos. Incluye la planificación de las asignaturas de nivel universitario que sirve de síntesis de aplicación a todos los conceptos desarrollados.

## ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

8. FIGUEROA, Judith

*Criterios esenciales para la programación del trabajo en el aula que surgen de la personalización*

de la enseñanza. Santiago, CPEIP, 1993 (Documento de estudio N° 11).

Analiza y comenta el concepto de persona desarrollado por J. Maritain y las características de la enseñanza personalizada a través de Pierre Faure y V. García Hoz. Describe los siguientes criterios para la personalización del trabajo en el aula: la dignidad absoluta de la persona. - El protagonismo del que aprende. - El trabajo compartido. - El trabajo de objetivos fundamentales. - Lo que importa es aprender, no acumular, no sobrecargar. - La evaluación congruente con los propósitos instruccionales.

## MÉTODOS DE ESTUDIO

9. GOSALBEZ, Alfredo

*Ejercicios de atención, concentración y memorización.* Madrid, Cepe, 1988.

Ejercicios para que el alumno practique simultáneamente todas las facetas que le facilitarán la atención y concentración para el estudio y la memorización. Incluye instrucciones para el psicólogo o terapeuta, instrucciones y ejercicios para el alumno, control de resultados y soluciones a los ejercicios de memorización.

### BEBEDEROS DE AGUA AUTOMATICOS



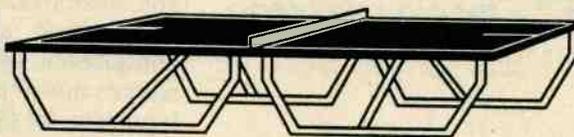
lamiglass  
LTD A

Conforme a las disposiciones vigentes que señalan las necesidades del uso de bebederos en los colegios, LAMIGLAS se ha preocupado de fabricar un tipo especial de bebedero. El cual posee una válvula automática que da paso al flujo de agua únicamente cuando el niño lo desee, lo que se traduce en una doble economía, agua y costo. Además es importante destacar que por sus características nuestros bebederos son de fácil y económica instalación.

ISABEL RIQUELME 2486 - SAN MIGUEL  
TEL. 5519077 - 5510002 - SANTIAGO

### impacto OLIMPICO MESAS DE PING PONG

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



REPARACIONES - DESPACHOS A PROVINCIA

En sus dos direcciones:

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

47

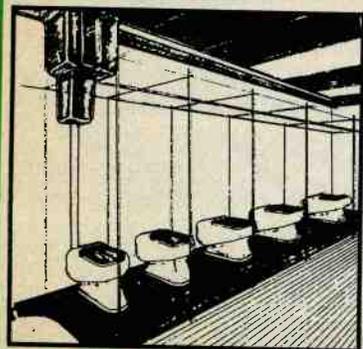
Revista de Educación  
N° 217

Servicios que ofrece la Biblioteca

1. Consultas en sala de lectura
  2. Préstamos a domicilio e interbibliotecario
  3. Confección de bibliografías
  4. Recortes de prensa sobre educación
  5. Referencias bibliográficas (libros y revistas)
  6. Servicio de alerta
- Sumarios de revistas

Las publicaciones destacadas están a su disposición en biblioteca.

Bibliotecas CPEIP-CHILE, Camino Nido de Águilas s/n, Lo Barnechea, Santiago-Casilla 16162,- Correo 9, Providencia-Fono 2167602, anexo 338-FAX: 2167662- San Camilo 262-4° Piso- Santiago - Teléfono 2225038, anexo 266.



## CAMPS

DESCARGAS AUTOMÁTICAS

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

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

PAGUE EN  
6 CUOTAS

# INAUGURACIÓN DEL PROGRAMA "CINE FOROS PARA ESTUDIANTES 1994"

• Con gran éxito fue inaugurado el programa Cine Foros para estudiantes.

• En vacaciones de invierno serán capacitados alumnos, profesores y coordinadores culturales municipales en la realización de cine foros.

• Cine en video con *El fugitivo*, *La fuerza de uno*, *La lección de piano*, *Fachada*.

A teatro lleno comienza la función.

**E**l programa de Cine Foros del presente año fue inaugurado por el secretario ministerial de Educación de la Región Metropolitana Antonio Pacheco Rojas, el martes 3 de mayo en el Cine Arte Normandie, con la película chilena *Johnny Cien Pesos*, del director Gustavo Graef-Marino.

Seiscientos alumnos de enseñanza media y profesores asesores de las actividades de cine en los colegios estuvieron presentes durante el desarrollo del programa. Los estudiantes conversaron sobre la película con el crítico de cine Mariano Silva, la especialista en cine Musia Rosa y la actriz de teatro, cine y TV Paulina Urrutia, invitada especial a este cine foros, por su participación actuarial en el filme.

La película fue aplaudida con gran entusiasmo por los alumnos y motivó un diálogo activo, polémico y enriquecedor, al analizar las posibles causas que impulsaron al joven protagonista, un estudiante de 17 años, a participar en una acción delictual con graves consecuencias.

El programa de cine foros del Departamento de Cultura de Secreduc R.M., que continúa durante el año con los mismos integrantes, para

Prof. **Musia Rosa**  
Especialista en Cine  
Secreduc  
Región Metropolitana

formarlos como espectadores críticos de cine, video y televisión, contempla un seminario en vacaciones de invierno (11, 12 y 13 de julio) para capacitar a alumnos, profesores y coordinadores culturales municipales en la realización de cine foros, y una jornada estudiantil el 4 de octubre, donde se analizará un tema de interés cultural y educacional.

## CINE EN VIDEO

**EL FUGITIVO** (mayores de 14 años)

Reedición cinematográfica por Andrew Davies de la serial televisiva del mismo nombre, que se exhibió exitosamente en los años 60. Los actores Harrison Ford y Tommy Lee Jones (Oscar 1994 por este rol) encarnan al Dr. Kimble, acusado injustamente del asesinato de su esposa, y Phil Girard, su implacable perseguidor. Película de acción pura, re-

Los alumnos participan en el foro.



La actriz Paulina Urrutia, la especialista en cine Musia Rosa y el periodista y crítico de cine Mariano Silva.



forzada por los espectaculares efectos especiales, donde el acosamiento policial crea una efectiva tensión y un permanente suspenso, que no da tregua hasta llegar exhaustos, la película y el espectador, a la escena final.

**LA FUERZA DE UNO** (mayores de 14 años)

El director John Avildsen (*Rocky I*, *Karate Kid I*), caracterizado por narrar historias que resaltan la capacidad del hombre de reaccionar positivamente frente al medio adverso, con la convicción de su dignidad como persona, el apoyo de los que saben más y con la fuerza que se lleva adentro. En esta película, Avildsen desarrolla la misma tesis, a través de un niño inglés que pierde a sus padres en Sudáfrica y crece aprendiendo a superar las hostilidades.

**LA LECCIÓN DE PIANO** (mayores de 18 años)

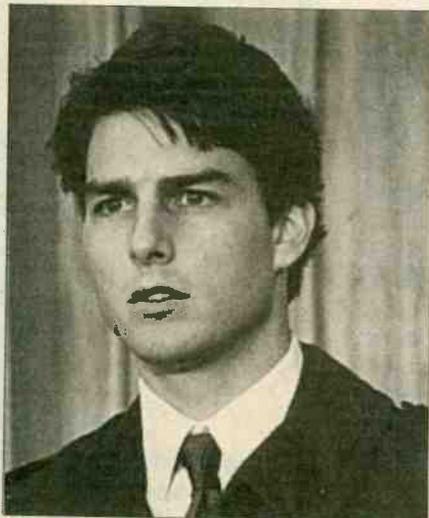


Holly Hunter, ganadora del Oscar 1994 por el rol protagónico en la película *La lección de piano*, de Jane Campion.

Tercer largometraje de la laureada directora maorí Jane Campion, que con este filme obtuvo la Palma de Oro en Cannes y el Oscar a las mejores actrices Holly Hunter y la pequeña Anna Paquin. La película relata, con sobrecogedoras imágenes y mínimo diálogo, un extraño romance, donde Holly Hunter (*Secretaria ejecutiva*), Sam Neill y Harvey Keitel conforman un triángulo dramático, en tanto que un piano es el móvil de toda la acción.

**FACHADA (THE FIRM)** (mayores de 18 años)

Interesante intriga donde el poder y el dinero, mezclados con la mafia, atraen a un brillante y joven abogado, quien no repara en el peligro y cae en la trampa. Con un buen guión y un mejor elenco (Tom Cruise, Gene Hackman, Holly Hunter) el director Sidney Pollack (*África mía*) logra un thriller de buena ley, que pone en alerta a los jóvenes ambiciosos frente al mundo de empresarios deshonrosos.



Tom Cruise, como el joven abogado de *Fachada*, filme dirigido por Sidney Pollack.



NOVEDAD EDITORIAL

## HISTORIA DE LA LITERATURA CHILENA

Maximino Fernández Fraile

- Completísimo y profundo estudio de las letras nacionales desde el período prehispánico hasta hoy.
- Indispensable para estudiantes, profesionales y el mundo de la cultura.
- Elegante presentación en dos volúmenes tamaño 16,5x21,5 cm. con 752 páginas.
- Valioso material fotográfico.



EDITORIAL SALESIANA  
Nacida para formar

Erasmus Escala 2334, Santiago  
Fono: 6958241 - 6994628  
Fax: 6998141

CINE

49

Revista de Educación  
N° 217

# LOS AYMARAS: DOMES

**S**e ubican en su mayoría en tierras de la Primera Región: Parinacota, Iquique y Arica. Dos tercios de su población total han optado por la vida urbana y sólo un tercio mantiene su condición campesina situada especialmente en el altiplano, junto a la frontera boliviana. Otros han preferido cobijarse en las quebradas precordilleranas y en los valles bajos para convivir con los que no son de su etnia.

Son los aymaras chilenos, habitantes de la peculiar y misteriosa geografía nortina. Hoy alcanzan una población de casi 40 mil personas.

En el absoluto desierto esta población indígena se ha hecho sus espacios ecológico-productivos. Transitan por la costa y por Lluta, Azapa, Vitor, Camarones, Camiña, Tarapacá, Guatacondo. También están en los oasis, como Pica y Cochones, donde cultivan hasta las alturas. Y se dejan envolver por volcanes, cerros y pampa desnuda.

Según la Historia, el ingreso de los aymaras a la región altiplánica se habría producido alrededor del siglo XIII d. de C., conquistando a los qolla (lengua puquina) y a otros grupos de base cazadora recolectora de lengua uriquilla. Dos siglos después, pasaron a engrosar la región del "Collasuyo del Tawantinsuyu", las cuatro partes unidas del territorio incaico.

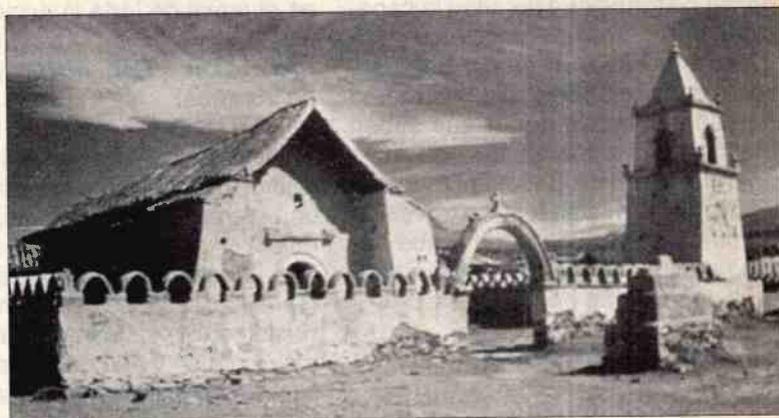
Algunos "señoríos" o "reinos" aymaras, como canas y canchis pertenecen al Perú, mientras pacajes, carangas, soras, charcas, caracaras, quillacas y chicas son de Bolivia.

Actualmente la vida económica, su cultura y su idioma se ven afectados debido al proceso de migración de las zonas rurales a las concentraciones urbanas. Se estima que nada más que el 40% habla su propia lengua. Sólo en el altiplano existe una mayoría parlante, pero entre los jóvenes son cada día menos. Asimismo, muchos de los rasgos culturales provenientes de una matriz andina original han desaparecido o están en vías de hacerlo. Concepciones acerca del mundo sobrenatural, ciertos aspectos de su sistema parental y de herencia, de su organización política, ya no son compartidos por todos los aymaras de nuestro país.

El libro *Cultura aymara: artesanías tradicionales del altiplano*, editado por la División de Cultura del Ministerio de Educación, sale al rescate de los más elocuente y hermoso de este pueblo, domador de las alturas, símbolo vivo del gran imperio del Cuzco.



Las comunidades aymaras precordilleranas de Tarapacá y Antofagasta son herederas de la milenaria cultura andina.



Iglesia del pueblo de Isluga, centro de ceremonias de la comunidad.

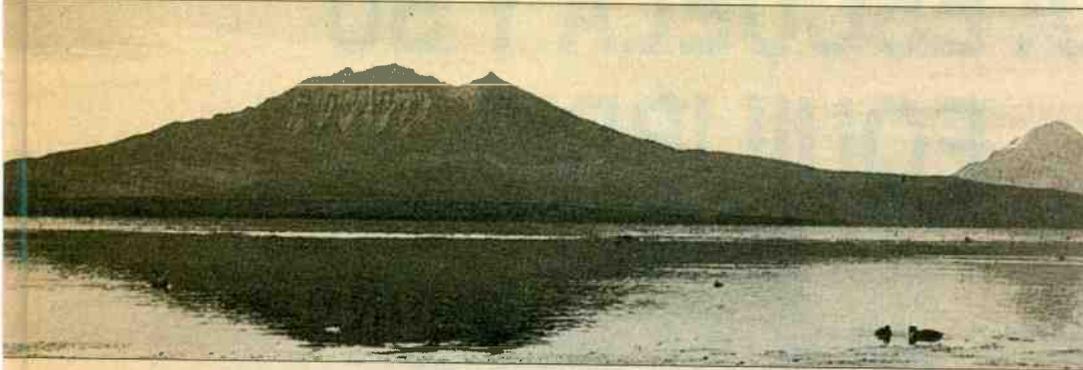


Generalmente los hombres se encargan del uso de las máquinas hiladoras.

50

Revista de  
Educación  
N° 217

# TICADORES DE LAS ALTURAS



El hermoso lago Chungará en el altiplano ariqueño. Allí se pasean los flamencos o parinas.



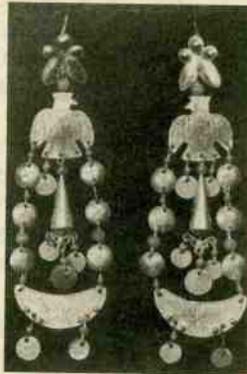
Este campesino de Isluga abre paso en el canal de riego artificial de Enqueiga.



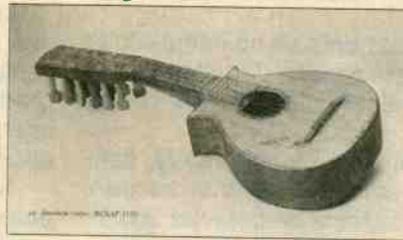
El "aksu" es la vestimenta tradicional de las mujeres, como el que luce esta tejedora que trabaja en un telar de cintura.



Aretes o zarcillos elaborados en plata, hechos para ocasiones especiales.



La música es usada para acompañar ceremonias y es considerada como un sistema de signos que permite organizar el mundo.



Las madres aymaras cargan a sus hijos pequeños en las espaldas, como lo hacen la mayoría de las indígenas nortinas.



Plato hecho en plata y chapeadura (apero mular).

# LA ESCUELA Y SU EQUILIBRIO

## I PARTE

**Sandra Cusato F.**

Psicóloga U.CH.

**Verónica González V.**

Psicóloga U.C.

Colaborador:

**Luis Herrera T.**

Profesor y Licenciado en Educación U.C.

**·Bases teóricas y técnicas para medir la opinión que profesionales, alumnos, padres y apoderados de 4º y 8º básico y de 2º año medio del país, tienen respecto de la labor educacional de la escuela.**



meta es la interacción que existe entre los distintos subsistemas de la escuela: directores, profesores, alumnos, padres y apoderados (Valenzuela, 1981, Cuevas, 1990). Esta interacción conforma la personalidad de la escuela y determina su sello personal.

La mayor cantidad de dificultades detectadas al interior de la escuela y que afectan directamente su grado de efectividad, proviene de la interacción entre los subsistemas educacionales.

Se torna, entonces, fundamental detectar aquellos aspectos relacionados con esta interacción, que permitan dar cuenta del ambiente que caracteriza a una escuela. Para responder a esta inquietud, se puede considerar esta interacción como un objeto de opinión, es decir, como algo que puede ser percibido por los distintos estamentos de la escuela. Es así, como cada persona relacionada con la escuela, vivencia y percibe la interacción que en ella se da, de una manera particular y específica. Cada uno se construye a partir de su propia percepción, una opinión respecto a las metas, procesos y resultados de la educación.

**El clima organizacional de una escuela es uno de los factores básicos que influye en el aprendizaje y desarrollo armónico de las personas.**

En el presente trabajo se desarrollan las bases teóricas y técnicas para medir la opinión que profesionales, alumnos, padres y apoderados de 4º básico, 8º básico y 2º medio del país, tienen respecto de la labor educacional de la escuela a la cual pertenecen.

### Marco teórico LA ESCUELA COMO SISTEMA

A. Valenzuela y L. Onetto en 1981 definen escuela como "...un grupo de personas reunido para cumplir unos fines específicos..." (Valenzuela, 1981, pp.12). De este modo, la escuela sería un conjunto de seres humanos que conforman un sistema social, cuyo funcionamiento depende de la interacción de sus miembros.

Es así como una manera productiva de estudiar la escuela y sus

## INTRODUCCIÓN

**A**ctualmente se ha integrado la teoría general de sistemas a la conceptualización de la escuela.

Bajo el alero de esta teoría, definimos y entendemos a la escuela como un sistema de carácter social, en el cual la interacción de sus miembros es básica para su propia supervivencia. Una de sus metas principales es la formación integral de los alumnos.

Para cumplir esta meta, la escuela como sistema, debe mantenerse cohesionada e integrada. Es decir, en un equilibrio tal, que tanto los elementos internos que la conforman, como las influencias externas faciliten su crecimiento y desarrollo, dentro de un sistema mayor como es la sociedad.

Uno de los aspectos que más influye en el cumplimiento de esta

características es utilizando como marco de referencia la Teoría General de **Sistemas** (T.G.S.). Esta fue desarrollada por el biólogo alemán L.V. Bertalanffy, y se ocupa de las funciones y reglas estructurales válidas para todos los sistemas, independientemente del material con el cual están constituidos, por ejemplo, seres humanos.

La definición más general del sistema es "...composición ordenada de elementos (materiales o mentales) en un todo unificado..." (CECIDEP, 1988, pp.132).

### **Características de la escuela como sistema**

La escuela compartiría entonces las características típicas de todo sistema descritas por L.V. Bertalanffy.

#### **a. Totalidad**

La escuela como sistema se comporta como un todo inseparable y coherente. Cada uno de sus subsistemas se relaciona de tal modo con los otros, que el cambio en uno de ellos provoca un cambio en el sistema total.

#### **b. Complejidad**

Los procesos que ocurren en una escuela son el resultado de la interacción dinámica de los elementos que la conforman.

#### **c. Límite**

La escuela está separada de los otros sistemas que la rodean (por ejemplo, comunidad) por una región que filtra y selecciona los estímulos de entrada y salida. Lo mismo pasa con los distintos subsistemas que la conforman (Dirección, cuerpo docente, padres y apoderados, alumnos).

#### **d. Retroalimentación**

Es la información que indica cómo lo está haciendo el sistema en la búsqueda de su objetivo; es un mecanismo de control que posee el sistema para asegurar el logro de su meta. La retroalimentación que recibe la escuela constituye un medio para conocer lo adecuado de su acción y las necesidades de cambio orientadas al logro de su objetivo.

#### **e. Equifinalidad**

Toda escuela puede lograr metas iguales a partir de condiciones inicia-

les y vías de desarrollo distintas. A la inversa, resultados distintos se pueden obtener a partir de idénticas condiciones iniciales y vías de desarrollo. Por lo tanto, el estado de una escuela no se fija por las condiciones iniciales, sino por los procesos presentes que ocurren en ella. Esto implica que una escuela puede alcanzar sus metas desde distintos puntos de partida y por diversos caminos.

#### **f. Autonomía**

Es la capacidad que tiene la escuela de cambiar manteniendo su organización. Está dada por las dos funciones básicas presentes en todo sistema: homeostasis (tendencia a la estabilidad) y morfogénesis (tendencia a encontrar nuevas formas y niveles de adaptación). Estas funciones, aparentemente contradictorias, determinan el equilibrio creativo necesario para la supervivencia de todo sistema.

### **LA ESCUELA: UN SISTEMA INTERACCIONAL**

La escuela como conjunto de seres humanos en constante interacción conforma un "sistema interaccional", es decir: "un conjunto de individuos que se comunica con otros individuos a través de sus comportamientos comunicacionales creando relaciones que mantienen unido al conjunto" (CECIDEP, 1988, pp.132).

El conjunto de individuos de la escuela compone distintos subsis-

temas en mutua interacción. El principal recurso que interviene en la escuela está dado por las personas que la constituyen; éstas forman los subsistemas básicos de toda escuela (Valenzuela, 1984): subsistemas **directivo, cuerpo docente, padres y apoderados, alumnos.**

La escuela como sistema interaccional no es un conglomerado de partes o de procesos elementales, sino una jerarquía de subtotalidades integradas a través de sus interacciones. Estas últimas serían conductas regulares o patrones comunicacionales predeterminados que definen los roles de los miembros de los subsistemas. Por lo tanto, explican la identidad colectiva en tanto pertenecientes al subsistema determinado y al sistema total (CECIDEP, 1988).

### **Organización y estructura**

Al igual que todo sistema, la escuela supone una organización y una estructura (Maturana, 1984). La primera está dada por el conjunto de relaciones interpersonales o patrones de interacción establecidos para alcanzar las metas predeterminadas (Schmuck, 1974 en Valenzuela, 1979, pp. 130). La estructura entrega la base para que la organización

**La meta de la escuela es el desarrollo integral de los alumnos-nas.**





se sustente, es expresiva de la orientación básica de los valores de la sociedad donde se inserta la escuela. Está conformada por las metas, normas, roles, funciones formales, redes de comunicación, estructura de poder y ambiente físico de la escuela.

### La escuela como sistema abierto

Para que un sistema como totalidad sobreviva, sus miembros al interactuar, no sólo deben beneficiarse entre sí, sino también equilibrar la relación con el ambiente.

Así, la interacción de los elementos que componen el sistema (subsistemas), ocurre en un medio externo formado por el conjunto de los objetos cuyos atributos al cambiar afectan al sistema, y también a aquellos objetos cuyos atributos son modificados por la conducta del sistema.

Esta relación con el medio, determina que existan sistemas abiertos y sistemas cerrados. La escuela es un sistema abierto donde: alumnos, profesores, directores, padres y apoderados interactúan como un todo con un suprasistema ambiente. Este último se puede subdividir en: ambiente próximo a la escuela, vecindad, comunidad, región, nación, mundo.

De este modo, la escuela no sólo está condicionada por la interacción de los subsistemas que la conforman, sino también por los suprasistemas que la rodean. Tan integral es la relación entre los subsistemas y el sistema total y el ambiente, que cuando se altera el funcionamiento de un elemento cambia el funcionamiento de la totalidad.

Esta permeabilidad de la escuela, tanto a las influencias externas (suprasistema) como internas (subsistemas), no debe ser total "...hay fronteras naturales entre los subsistemas y sistemas..." (Gissi, 1986, pp. 27).

El límite entre los subsistemas que conforman la escuela, y el límite entre la escuela y el ambiente que la rodea debe ser semipermeable. Si el límite de un sistema o subsistema es demasiado tenso, si se ha vuelto muy aislado, no permitiendo intercambio con un espacio vital, tiende a volverse entrópico, y, por lo tanto, se mueve hacia la desintegración. A la inversa, si el intercambio de un sistema o de un subsistema con su espacio total es excesivamente abierto, el sentido de autoidentidad se ve amenazado y el ambiente puede abatirlo.

Por otro lado, S. Minuchin en 1984 define sistemas disgregados y aglutinados, en relación al funcionamiento de sus problemas. Según lo afirmado por este autor, una escuela disgregada presenta altas fronteras entre sus miembros, de modo que estos no se sienten muy identificados con la escuela. La escuela aglutinada presenta bajas fronteras y sus miembros se sienten altamente ligados a ella (Begler, 1970); Minuchin, 1984 en Gissi, 1986).

### Metas de la escuela

La meta de la escuela es el desarrollo integral de los alumnos "...la escuela como conjunto y todos sus protagonistas individuales no pueden eludir su tarea principal cual es formar personas..." (Ritterhausen,

**La escuela como sistema se comporta como un todo inseparable y coherente.**

1991, pp.22). Esto significa que la escuela no sólo apunta a la adquisición de conocimientos en los alumnos sino también a su adecuado desarrollo afectivo y social.

El documento de Puebla N° 1024 de 1979 establece que "el objetivo de toda la educación genuina es humanizar y personalizar al hombre" (Valenzuela, 1986, pp.22). Por otro lado, se ha comprobado que la efectividad docente aparece vinculada a la escuela como un ambiente total de aprendizaje. Así, en el estudio de la efectividad ningún elemento de la escuela puede ser considerado en forma aislada de los otros o de la situación total en que se encuentra (ver "Enseñanza docente y efectividad", en la Segunda Parte de este trabajo).

Schmuck sostiene la tesis de que "...la eficiencia de una escuela planteada así en términos humanos, estará ampliamente determinada por la calidad de las relaciones interpersonales que tienen lugar en su interior y al interior de sus grupos de aprendizaje..." (Valenzuela, 1979, pp.127).

La transferencia de conocimientos, destrezas y valores no ocurre de modo puntual, sino que implica un proceso de comunicación (proceso de mediación). Así, los elementos mediadores son las personas mismas, los grupos y subsistemas que entre ellos conforman "...la educación será siempre un 'decir algo a alguien' por parte del educador y un 'crecer a través de un mensaje que viene de otra persona' por parte del educando..." (Valenzuela, 1984, pp.120).

En resumen, se puede afirmar que toda escuela es un sistema social, en que a partir de ciertas metas, de un conjunto de normas, etc., grupos de personas (director, cuerpo docente, padres y apoderados, alumnos) interactúan entre sí y con los diversos elementos de la cultura, para lograr experiencias que contribuyan al desarrollo de los alumnos como personas.

En el presente trabajo se entenderá como labor educacional al conjunto de acciones que realiza la es-

cuela como sistema para conseguir su meta principal: el desarrollo integral de los alumnos.

## CLIMA ORGANIZACIONAL

Como se afirmó anteriormente, "toda escuela posee una estructura que supone una organización" (Maturana, 1984). "La escuela... se puede estudiar a partir de sus variables organizacionales" (Valenzuela, 1987, pp.3).

No se debe olvidar que la organización es el conjunto de interacciones que se da en la escuela para alcanzar las metas. La organización está determinada por la estructura, y la estructura conformada por las metas, normas, roles, funciones formales, redes de comunicación, estructuras de poder y ambiente físico de la escuela (Schmuck, 1974 en Valenzuela, 1981; Maturana, 1984).

Es aquí donde se comienza a precisar el tema de "clima organizacional".

El postulado básico que sustenta

la Teoría de clima organizacional es que: "...el clima organizacional de un grupo social es una variable mediadora entre los propósitos y los logros del mismo grupo..." (Valenzuela, 1990, pp.41).

En términos generales, el clima organizacional de la escuela se refiere a la calidad de la interacción entre directores, profesores, alumnos y otras instancias de la comunidad escolar recíprocamente (Valenzuela, 1981; Cuevas, 1990).

Los distintos investigadores coinciden en identificar al clima organizacional de una escuela como uno de los factores básicos que influye en el aprendizaje y desarrollo armónico de las personas (Astín, 1967; Schmuck, 1974; Onetto, 1981).

En nuestro país, un objetivo educacional fundamental es "...contribuir al logro de un clima organizacional propicio que posibilite la realización personal y profesional de quienes participan en el proceso educativo..." (Valenzuela, 1987, pp.30).



**Los miembros de una comunidad escolar deben equilibrar, también, la relación con el ambiente.**



NOVEDAD EDITORIAL

## MANUAL DE TEATRO ESCOLAR

Jorge Díaz  
Carlos Genovese

- Propone un currículum para el desarrollo de la expresión teatral desde el nivel pre-escolar hasta fin de la Educación Media.
- Sugiere formas prácticas de resolver problemas y alcanzar los objetivos pedagógicos que plantea la didáctica de la Dramática Creativa.
- Texto-guía de gran utilidad para monitores, directores de grupos de teatro y educadores en general.



 EDITORIAL SALESIANA  
Nacida para formar

Erasmus Escala 2334, Santiago  
Fono: 6958241 - 6994628  
Fax: 6998141

SIMCE

55

Revista de  
Educación  
N° 217

## Hacia una definición de clima organizacional

Una escuela como "sistema interaccional" da origen a múltiples interacciones entre las personas y entre éstas y las variables de la organización. Estas interacciones son interpretadas y valoradas desde la perspectiva de cada sujeto.

Es el conjunto de estas percepciones lo que constituye el clima organizacional. Se trata entonces de una realidad ambiental percibida y sentida que es resultante y a la vez variable mediadora. Para la presente investigación se trabajará con la siguiente definición: Clima organizacional es el resultado global de la percepción que los integrantes de un grupo tienen de la calidad de su interacción como parte de una organización (Valenzuela, 1986, pp.23).

Las interacciones entre los miembros de un sistema son objetos de percepción. Por lo tanto, el clima se puede medir a partir de la opinión que tienen los sujetos de las conductas organizacionales.

Una conducta organizacional es la que ocurre en la interacción entre personas, y entre personas y metas, normas, funciones, redes de comunicación, autoridad y entorno físico de un sistema determinado (Valenzuela, 1985). Es así como el clima en la escuela, se genera en la interacción con la estructura y organización del sistema.

Por otro lado, Álvarez en 1987 afirma que "...la resultante explícita de la percepción que los sujetos tienen de su interacción con los otros sujetos de un sistema y con la estructura de éste, está dada por lo que se ha llamado clima organizacional..." (Álvarez, 1987, pp.30).

Las principales diferencias surgen de que, si bien la percepción está condicionada por el clima organizacional, ésta es individual. Entonces, varios individuos en un mismo ambiente pueden tener percepciones distintas. Rensis Likert formuló su principio de las "relaciones de apoyo", donde subraya que "...lo que importa es cómo cada miembro de la organización ve las cosas a la luz de su propio, único y vital mundo..." (Valenzuela, 1990, pp. 45). Se habla de clima cuando el grupo presenta cierta homogeneidad en su percepción.

## El clima organizacional como variable mediadora

El clima organizacional como realidad percibida y sentida, es a la vez una resultante y una variable mediadora. Quizás, más que en ninguna esfera en la escuela, los procesos están mediatizados por el clima organizacional.

Las tensiones, problemas de comunicación, dificultades con la autoridad, desánimo, insatisfacción entre otras, son características del clima que pueden influir en la obtención de resultados pobres (Valenzuela, 1990; Cuevas, 1990).

Al tomar en cuenta los hallazgos que definen que el clima organizacional ejerce una fuerte influencia en la efectividad de la escuela, se pasaría de un enfoque reduccionista a uno holístico, en que se da importancia al conjunto de todas las variables que intervienen en el proceso educativo (Valenzuela, 1987).

De este modo, al interior de la escuela, entre los objetivos, metas y fines educacionales planificados y el rendimiento, logros institucionales y satisfacción laboral, confluyen multiplicidad de aspectos que en su totalidad conforman la variable mediadora definida como clima organizacional.

El clima de la escuela es el espíritu que se manifiesta en pequeños detalles. Halpin en 1963 afirmaba que figurativamente, la personalidad es a un individuo como el clima es a una organización (Valenzuela, 1981).

El clima corresponde a aquellos aspectos del ambiente que tienen un impacto directo e inmediato en la efectividad de la organización. Representa una descripción abstracta y multidimensional de una situación operacionalizable a través de las variables participantes que la caracterizan (percepción que los miembros tienen de los distintos aspectos que determinan la interacción dentro de la organización).

## Clima organizacional positivo

El clima organizacional puede variar desde uno cerrado a uno abierto (Miller, 1982). Un clima organizacional cerrado es aquel que constituye una atmósfera opresiva y restrictiva, caracterizándose por la apatía de los miembros de la escuela. Un clima abierto se distingue por una

atmósfera receptiva y honesta, donde el profesorado equilibra su preocupación por el logro de las tareas y por la satisfacción de las necesidades de los estudiantes (Miller, 1982 en Cuevas, 1990).

Los distintos autores (Valenzuela, Onetto, Cuevas, entre otros) coinciden en que un clima escolar positivo es aquel que presenta una gran cohesión de los profesores, estudiantes y apoderados, y donde el respeto mutuo y la confianza son evidentes.

Valenzuela, en 1986 sugiere las siguientes acciones a nivel de la planificación y organización de la escuela para el logro de un clima positivo:

- \* Crear una estructura organizacional donde los roles sean instrumentos de comunicación al servicio de una relación humana plena.

- \* Crear un sistema normativo para todas las personas del establecimiento y que favorezca el desarrollo de la autoestima, autonomía, respeto mutuo, convivencia.

- \* Diseñar un sistema de toma de decisiones participativo que involucre a los interesados.

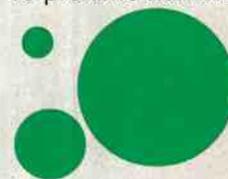
- \* Producir un sistema de comunicación abierto, complejo y funcional.

- \* Disponer un espacio físico que ayude a los contactos personales.

- \* Revisar y reorientar el estilo de liderazgo.

- \* Revisar el estilo de resolución de conflictos.

Nota: La Segunda Parte se publicará en nuestro próximo número.



# JUAN JACOBO ROUSSEAU: VISIÓN Y REVISIÓN

**-Conferencia del Prof. Pedro Godoy dictada el 5 de mayo de 1994 - auspiciada por la Universidad Mariscal Sucre, en el Centro de Estudios Chilenos (CEDECH), con motivo de conmemorarse el 26º aniversario de la publicación de *El contrato social*. El autor integra el Área de Ciencias Sociales del CPEIP.**



**Busto de J.J. Rousseau (Museo del Louvre).**

**E**vocar a Juan Jacobo Rousseau -más que eso, invocar las tesis políticas del ilustre pensador- constituye una insurgencia. Yo diría "un crimen contra el Estado" y un peligro para la "seguridad nacional". Muy poco -casi nada- en la esfera cívica ha avanzado nuestra América si consideramos que su mensaje, incubado en el siglo XVIII, aún es renovador aquí -en "la copia feliz del Edén"- al borde del siglo XXI. Lo cierto es que tiemblan en sus madrigueras los déspotas cuando los habitantes pugnan para que cada país sea efectivamente una república, cuando plantean que todo individuo sea un ciudadano y no un súbdito, cuando solicitan que entre gobernantes y gobernados exista un vínculo contractual, cuando sostienen que el único soberano es el demos, siendo los jefes, simples delegados. Pues bien, las tesis enumeradas fueron formuladas por el hombre cuyo recuerdo nos congrega ahora aquí. Mas en lo cierto estarían los Tiranos Bandera estigmatizando al autor de *El contrato social* que a Carlos Marx. Es el ginebrino quien les quita el sueño a los autócratas de todas las épocas y de cualquier latitud.

## EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Rousseau es un maldito a dos bandas. Maldito para los ultras de derecha, por insistir en la igualdad. Maldito por los ultras de izquierda, por insistir en la libertad. Continúa -sin embargo- siendo un venero para quienes -en todo sitio y a cada instante- combaten por la democracia social que está fundamentada -justamente- en la igualdad de oportunidades y en la vigencia de las libertades públicas. Esa igualdad -acorde con Rousseau- sostenemos no es una utopía. Esa libertad, alegamos, no es un prejuicio burgués. A casi 250 años, la bandera de la democracia enarbolada por Rousseau

erosiona dictaduras mientras invita a conservar la fe en el hombre.

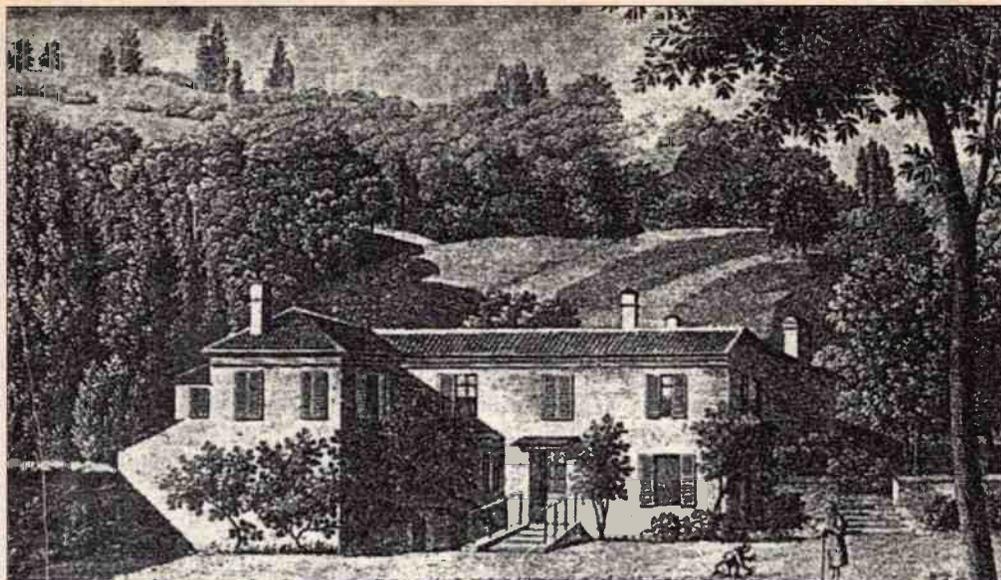
Quizás algún lector pregunte el porqué un comentario de las teorías pedagógicas posee una introducción de índole política.

La réplica está en Valentín Letelier, quien manifestara: "Para el sociólogo y para el filósofo gobernar es educar, y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político". Hoy Roberto Munizaga Aguirre advierte que "la Filosofía no es sino la práctica de la educación y la educación la práctica de la Filosofía. Paralelamente -continúa el maestro- se podría afirmar que la Filosofía es la teoría de la política y la política la realización de la Filosofía.

En consecuencia, no podríase comprender esta pedagogía sin aproximarse al universo político de la cual es tributaria. No existe una teoría educativa que no derive de determinada macroconcepción cívica.

## UNA REVOLUCIÓN EN PEDAGOGÍA

Se ha manifestado que "Rousseau hace una revolución copernicana en la esfera pedagógica". Quizás la metáfora astronómica peque de ampulosa, pero apunta a señalar que el autor de *El Emilio* insta a centrar el proceso enseñanza aprendizaje en el educando y no en la materia de estudio. Tampoco en el educador. Aún más, exhorta a visualizar en el niño -lisa y llanamente- a un niño y no a un adulto en miniatura. El infante -expresa- debe ser plenamente niño; el joven plenamente joven; el hombre plenamente hombre. En esta apreciación precursoramente sostiene que cada etapa de la existencia posee un sentido, valores y necesidades propias y -por ende- una metodología docente específica. También se afirmó, quizás de modo excesiva-



La casa de Rousseau en Montmorency.

mente estusiasta, que así como la Revolución Francesa proclamara los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en *El Emilio* se encuentra implícita la Declaración de los Derechos de la Infancia.

Hay -en Rousseau- un insistente afán por volcar al educando a la naturaleza física. Propone excarcelarlo del aula para que aprenda en contacto con el paisaje. Fue enérgico adversario de la verborragia docente, un enemigo de la sala concebida como un locutorio. "No deis -sostenía- a nuestro discípulo lección verbal de ninguna especie. Es necesario sumergir al alumno en el mundo de las cosas y en las cosas del mundo. En ese choque con lo concreto aprenderá, más que con una biblioteca". Ese afán antagónico a lo libresco lo induce a proponer que Emilio consulte apenas un texto: *Robinson Crusoe*. El fetichismo por la palabra impresa, el afán memorizador de datos, el culto a la erudición, en suma, esa manía intelectualista en el cual derivara el humanismo inaugurado con el Renacimiento encuentra en Rousseau un enconado opositor. Suya es la frase: "damos excesivo valor a las palabras. Nuestra educación parlanchina sólo prepara charlatanes". Insta a generar centros de interés, es decir, propicia la motivación. Expresa "no debéis imponer, ni siquiera proponer lo que Emilio ha de aprender. A él corresponde apetecerlo. Hay que manejar la situación con el fin de que nazca en el discípulo el afán por indagar".

El régimen escolar con disciplina compulsiva hecha de espionaje mu-

tu, de castigos corporales y de penitencias dolorosas son motivo de la crítica roussoniana. La vida del alumno deberá estar -según su teoría- envuelta por una amalgama de autonomía y de bondad. El ambiente genera ese clima de libertad que da al individuo estatura, prestantia y orgullo. La opresión empequeñece, entorpece y envilece. La bondad fluye del educador, el cual no es un verdugo, sino un líder. Hecho no para imponer, sino para encabezar.

#### LO NACIONAL Y EL AULA

Hay un ángulo nacionalizador de la educación. Aparece bosquejada en *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Hay que recordar que Juan Jacobo vive en una Europa donde ya surge el principio de las nacionalidades, que luego estará de moda a partir de la Revolución Francesa y durante todo el siglo XIX. Ese principio supone el "derecho de las naciones sometidas a emanciparse" y también "el derecho de las naciones divididas a integrarse". El autor de *El Emilio* en aquel texto diseña una escuela que sea yunque de nacionalización.

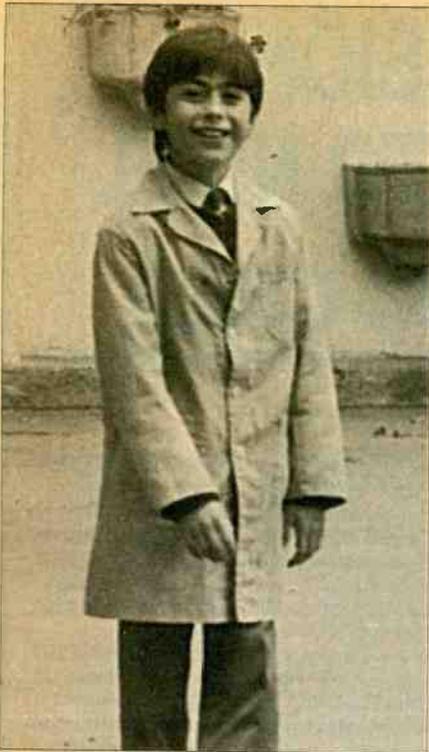
Rousseau, así como Licurgo respecto a Esparta y Platón en relación con Siracusa, anheló moldear un Estado sobre la base de sus convicciones. Escogió a Polonia. Para ese efecto redacta un proyecto político que incluye notas sobre educación.

Valen la pena algunas reflexiones previas. Es necesario expresar que así como se ubica a Rousseau como un filósofo de la democracia social, también se le distingue como

un ideólogo del nacionalismo. Es en este punto donde hay que aclarar. El exacto significado del concepto supone comulgar con el principio de la nacionalidades y aportando a la liberación de las naciones encadenadas por el coloniaje o contribuyendo a la unidad de las naciones fragmentadas por la feudalidad.

¿Qué es nacionalismo en nuestro pequeño mundo "chilensis"? Cualquiera cosa menos lo señalado. Según mi enfoque aquí -hoy más que ayer- el mentado nacionalismo es pura palabrería y fanfarria. Por otro lado, ¿qué es la nación aquí? Según mi enfoque -que no es sólo mío sino que empalma con tesis muy fundamentadas, aunque poco conocidas- la nación es Hispanoamérica. Chile es partícula de una nación deshecha, como lo manifiesta con autoridad un Felipe Herrera o un Víctor Raúl Haya de la Torre. Así como para los franceses -por ejemplo- la base de Francia es simultáneamente lo galo, lo latino y lo franco, aquí la base es lo indígena y lo hispánico. El nacionalismo aquí entonces es iberoamericanizante o es puro provincianismo chato y grisáceo, es decir, chauvinismo.

Rousseau -espejo de su tiempo y alma lúcida- no confundió jamás a su amada Ginebra con una nación. Adscribióse al principio de las nacionalidades. A la Polonia mártir - mártir ayer y hoy -dedicó reflexiones. Una de ellas -como ya lo manifestara- se relaciona con el tema aquí tratado. Expresa: "la educación nacional es propia de un pueblo libre. Es aquella que debe dar al alumno la forma nacional y dirigir sus opiniones y sus



En *El Emilio* se exhorta a visualizar en el niño a un niño y no a un adulto en miniatura.

excluido o, al menos, subordinado. La tesis roussoniana también incluye un perfil de hombre, es decir, un arquetipo. Sin duda, no es ya el cavalier. Tampoco el gentilhombre. No el súbdito, menos el siervo. El modelo es el ciudadano de una república democrática que envuelve a una nación. Es la nación lo medular. Esta se convierte en república y en democracia. Aquí, la tradición pedagógica -más ayer que hoy- consideró el mensaje roussoniano. Lo capta de las páginas luminosas de *El Emilio*. Ha ignorado -o no suficientemente considera- su mensaje nacionalista. No obstante, Simón Rodríguez -el maestro de Bolívar- planteó en la hora auroral de la emancipación de Sudamérica la urgencia de aplicarla. Ese hombre extraordinario fue un roussoniano con vocación latino-americanista. Planteó todas las teorías aquí comentadas y también las aplicó.

Hoy, junto con homenajear al filósofo de la democracia e ideólogo del nacionalismo, evocamos a quien fuera leal -pero no servil- a sus tesis en nuestro suelo.

Homenaje al colega Simón Rodríguez, que es el precursor de la escuela anhelada para nuestra América.

¡Compañero Juan Jacobo, apóyamos en esta idea difícil!

¡Colega Simón, ayúdanos en la empresa de construir un sistema nacional de educación!



## ECOS ROUSSONIANOS AQUÍ

Vale la pena comentar el asunto. Si la escuela es fragua de nacionalización, los programas de estudio deben nutrirse de lo criollo. Lo cosmopolita, lo universalista -en nuestro caso- lo europeizante deberá estar

## Nuevos Textos de



## EDITORIAL UNIVERSITARIA



### Nuestro plan editorial considera, entre otras:

- Privilegiar al niño como sujeto activo, eje del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar una metodología dinámica en un ambiente participativo, rompiendo así los moldes tradicionales expositivos.
- Integrar las distintas áreas del conocimiento.
- Todas las herramientas académicas y metodológicas para entrar al siglo XXI
- Promover el trabajo grupal y la investigación.
- Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico.
- Autores que ejercen la docencia.

INFORMACIONES EN  
RICARDO MATTE PÉREZ 0430  
TELÉFONO 2233765  
Santiago de Chile

# INFORME DE LA MISIÓN INTERAGENCIAL DE ALTO NIVEL EN APOYO AL MINEDUC-CHILE

## II PARTE

### CONCLUSIONES SOBRE CADA SUBSECTOR

#### Educación parvularia

La Misión ha podido constatar que a pesar de los notables esfuerzos recientes, los aumentos de matrícula preescolar exceden apenas los correspondientes al crecimiento de la población del grupo de edad respectivo. El acceso de la población de 0-5 años aumentó del 21% en 1987 y en 1990 a 24% en 1992. La expansión ha sido más lenta para los niños de hogares más desfavorecidos. Así, la tasa neta de acceso para el 20% más pobre de la población aumentó de 18% en 1987 a 19% en 1992, de 35% a 43% para el 20% de más ingresos en el mismo período. De matenerse este ritmo de expansión, serían necesarios varios decenios para lograr cobertura total, y este período sería mayor para los grupos más pobres de la población.

La Misión considera que la atención educativa temprana al niño debe ser prioritaria por tres razones:

a) Superación de la pobreza. La educación parvularia se relaciona con la superación de la pobreza, al menos de dos formas. De una parte, proporcionando más oportunidades para que los niños con desventaja social entren a la escuela primaria más preparados para aprender y superar la repitencia y el fracaso escolar. De otra parte, la participación de las madres en el mercado de trabajo se ve facilitada por la disponibilidad de opciones de atención y cuidado a sus hijos. Hay una relación estrecha entre atención infantil por grupos de ingreso y participación de la mujer en el mercado laboral. Así, mientras que las tasas de participación de hombres en los quintiles inferior y superior son equivalentes (72% y 76% respectivamente), sólo el 18% de las mujeres en el 20% de menores ingresos toma parte en el mercado laboral, mientras que 47% de las mujeres en el quintil superior de ingresos participa. Estas cifras son muy similares a las tasas netas de acceso a nivel preescolar, las cuales son 19% para el quintil inferior y 43% para el quintil superior de ingresos.

b) Aumentar la eficacia de la escuela primaria. El preparar a los niños para aprender acrecienta el impacto de las intervenciones para mejorar la calidad.

c) Transformar la escuela primaria. La expansión del preescolar amplía la demanda y sensibilidad por buscar alternativas pedagógicas más centradas en el niño en los primeros grados.

Las opciones propuestas por el nuevo gobierno son consistentes con el diagnóstico realizado por la Misión. La Misión está de acuerdo con las metas y estrategias propuestas y sugiere las siguientes líneas de acción:

a) Otorgar a la educación preescolar una mayor prioridad en el MINEDUC que la recibida hasta ahora, específicamente acelerando la expansión del acceso para los niños de hogares de menores ingresos. Esto debe iniciarse con el primer nivel de transición.

b) Preparar un plan estratégico para guiar los esfuerzos del MINEDUC en ampliación de la oportunidad de educación preescolar. Este plan debería ser indicativo estableciendo metas en fechas específicas y comprometer una acción interinstitucional. Para ello hay que obtener con urgencia información sobre la relación costo-efectividad de las modalidades existentes y promover sistematización de experiencias e investigación.

c) Desarrollar campañas por medios masivos de comunicación y educación e información a madres y padres sobre los efectos para el desarrollo del niño de recibir estimulación temprana, así como de las opciones existentes para brindar dicha atención, incluyendo información a través de las modalidades convencionales y no convencionales existentes y otras nuevas que puedan desarrollarse.

Este plan debería formar parte del Plan Nacional de Superación de la Pobreza liderado por el Presidente de la República y coordinado por MIDEPLAN. Esto se facilitaría solicitando al Ministerio de Planeación incluir en la próxima encuesta CASEN información sobre la modalidad de preescolar a que asisten los niños, que permita conocer la atención de cada programa a distintos grupos de ingreso e identificar las características - geográficas, demográficas, ocupacionales - de los sectores de la población más pobres no atendidos y las razones de su no atención.

Movilizar nuevos actores para la atención a la infancia. El MINEDUC puede liderar una iniciativa de atención a la infancia que involucre a las iglesias, empresarios, Ministerios de Salud, Trabajo y SERNAM. El objetivo de este esfuerzo es promover una visión y lenguaje común sobre la atención preescolar, para facilitar el desarrollo en cada institución de iniciativas que puedan coordinarse en la base (las experiencias con intentos de coordinación intersectorial desde arriba son costosas y de pocos resultados, no recomendamos desgastarse en promover una estrategia unificada, sino que el MINEDUC haga lo que pueda dentro de su esfera de influencia, pero en comunicación y con similitud de criterios a lo que hagan otras instituciones especializadas y sectores como Salud y otros entes). Esta estrategia se verá reforzada si la educación de adultos en el país incorpora elementos para capacitar a las madres y padres en el desarrollo integral del niño.

Promover una mejor articulación entre el preescolar y el primer grado de primaria. Esto implica vencer el sesgo "antiescolar" que caracteriza la formación de muchas educadoras en Chile y, a la vez, implica también sensibilizar a los profesores de primer grado sobre las ventajas del aprendizaje centrado en el niño y del modelo pedagógico del preescolar. Este diálogo es importante no sólo por su potencial transformador de los programas de preescolar, sino porque deberían apuntar a facilitar la demanda de profesores de primer grado por alternativas al método frontal. Esta estrategia puede incluir encuentros y talleres en cada municipalidad, que reúnan a educadoras de preescolar y profesoras de primer grado con equipos técnicos apropiados.

Estimular cambios en los programas de formación de educadores y técnicas parvularias y profesoras. Esta es una estrategia que tendrá resultados sólo en el largo plazo, pero que no debe postergarse. Una eventual articulación entre el preescolar y el primer grado requerirá lenguajes comunes entre quienes facilitan el aprendizaje en ambos niveles. Esta renovación del sistema de formación docente puede estimularse promoviendo el desarrollo de nuevos programas, intercambios con instituciones de formación de maestros en otros países de la región y del mundo, y formas de intercambio entre las universidades y los centros de investigación educativa. El MINEDUC podría establecer en coordinación con el FONDECYT, un fondo para la renovación curricular de los programas de educación parvularia y primaria, al cual pudieran concursar profesores y departamentos, para desarrollar nuevos programas, financiar viajes cortos de intercambio y estudio a otros países y proyectos de investigación.

#### Educación básica

A pesar de un gran esfuerzo en mejorar calidad y equidad de la educación básica y de haber iniciado un consenso en torno a ella entre los actores del sector, las mejoras obtenidas son aún insuficientes. Dos de cada cinco niños que alcanzan el cuarto grado no entienden lo que leen y entre los niños de los sectores desfavorecidos, los niveles de aprendizaje son aún más bajos, lo cual revela que es necesario mejorar la práctica a nivel del aula.

Para la Misión es útil efectuar un conjunto de sugerencias alrededor de las tres áreas que estimamos más importantes:

### Estrategias para introducir los nuevos enfoques pedagógicos

Introducir los nuevos enfoques como parte de un cambio congruente con el resto del sistema y no como variables sueltas. Promover una mayor articulación entre las innovaciones y los programas existentes, a nivel de escuela, favorecerá y potenciará el desarrollo de ambos.

Comunicar el nuevo modelo pedagógico en el marco del fortalecimiento democrático de la sociedad chilena y no como una variable pedagógica aislada. El nuevo enfoque podría ser presentado como "Un modelo pedagógico coherente con una democracia participativa".

Involucrar a otros actores de la sociedad en la innovación, con el fin de asegurar su éxito en la implementación (ONGs, iglesias, escuelas privadas). No depender sólo de la gestión oficial.

Diseñar una estrategia de introducción gradual de las innovaciones, complementando los programas existentes.

Incorporar un núcleo de escuelas de demostración en cada municipio con el fin de:

a) introducir todos los elementos a nivel de aula (guías, bibliotecas de aula, rincones, materiales, capacitación del maestro) de una manera sistémica y convergente.

b) evaluar logros y demostrar efectividad (con medidas) y eficiencia (costos) de las escuelas antes de hacer expansiones masivas.

c) a partir de los logros y la evaluación, preparar una estrategia de información y comunicación. Los consensos se van generando alrededor de logros concretos.

d) generar y provocar una demanda hacia el modelo pedagógico por parte de los maestros, padres de familia, comunidad, a partir del mejoramiento de la oferta y en un proceso de abajo hacia arriba (iniciada a nivel local y no impuesta desde el MINEDUC). Las innovaciones impuestas desde arriba corren el riesgo de estancarse.

Comunicar la personalización y las guías como parte de una visión más sistémica implica tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) cómo mejorar las prácticas pedagógicas a nivel de aula, centrando procesos en el niño.

b) cómo dinamizar y optimizar la utilización en el aula de todos los otros elementos que se han introducido en las escuelas: textos, bibliotecas de aula, materiales didácticos, información educativa.

c) apoyar al profesor en la planificación de su clase y en la aplicación sistémica de los demás elementos.

d) cualificar el rol del maestro para que cumpla una labor más profesional y no sólo como transmisor de información.

### Estrategias de capacitación

La capacitación en servicio debe realizarse in situ con el fin de incorporar a los profesores en las innovaciones. Los maestros deben ver la innovación funcionando. Evitar abordajes individuales y capacitar a los docentes de las escuelas como unidad. De esta forma se desarrollará un sentido de pertenencia institucional. El "microcentro" a nivel de escuela es el espacio de participación de los maestros para su trabajo grupal y su capacitación.

La capacitación ha de iniciarse como una estrategia para aprender a aplicar correctamente el nuevo modelo pedagógico y sus materiales, ser secuencial, continua, y articular lo teórico con lo práctico, evitando contradicción de métodos frontales de capacitación, promoviendo metodologías participativas.

La capacitación debe incluir a los directores de las escuelas, a los supervisores y a los oficiales del municipio para integrar lo administrativo con lo técnico y para que se comprometan con las innovaciones.

En cuanto a la formación inicial y la capacitación de los maestros, y con el debido respeto a la autonomía de los centros de formación, el Ministerio debería tener la capacidad de articular las necesidades de las innovaciones en la escuela, con la formación de maestros mediante instrumentos, tales como la acreditación y la profesionalización docente.

### Estrategias de gestión

Articulación entre guías, materiales existentes y capacitación de maestros: Asegurar una incorporación gradual de las guías de aprendizaje a los programas existentes, promoviendo su complementariedad y mutua dinamización. Precisar la forma de incorporar los según el nivel de desarrollo y la etapa de aplicación en que están los materiales anteriormente entregados a través de los programas (la simultaneidad de entrega de muchos materiales a la escuela puede ser un factor distractor).

Ejemplo:

PME: Introducir las guías como parte del PME, para que sean congruentes con los proyectos de las escuelas y no sean factores distractores (si el proyecto es de matemáticas, introducir guías de matemáticas, etc.).

P-900: Como ya existen fichas personalizadas es conveniente integrar un solo juego de guías para distribuir a las escuelas (un solo equipo debería producir este material).

MECE-Rural: Incorporar a los módulos que ya se están entregando a las escuelas los pasos metodológicos de las guías de aprendizaje.

Otras sugerencias que la Misión estima importantes son las siguientes: promover la articulación de responsabilidades entre la administración municipal y la supervisión técnico-pedagógica en tres áreas: monitoreo y seguimiento, capacitación de docentes, adaptación y distribución de material.

Resaltar el rol clave del director de escuela, no sólo en la dirección técnica, sino en la gestión.

Aprovechar y optimizar la innovación de las guías de aprendizaje en dos nuevas dimensiones: (a) llegar a los jóvenes que están en el sistema formal y que requieran estrategias no formales y flexibles con materiales modulares para adaptarse a sus condiciones de vida (articulación entre educación básica y el joven trabajador), y (b) adaptarse a los niños de educación especial que tienen ritmos diferentes de aprendizaje.

Dar atención a las escuelas que no son parte del P-900, MECE-Rural, PME.

Los componentes más genéricos y tradicionales del MECE tienen que ajustarse y rediseñarse a la luz de los avances del P-900, MECE-Rural y PME.

Es importante promover la institucionalización del MECE al Ministerio de Educación y que los gastos actuales y rubros presupuestales con cargo a préstamos del Banco se incorporen al presupuesto de la nación.

Además de la articulación vertical entre la escuela urbana y básica, es necesario atender al problema horizontal de la articulación entre las distintas ofertas pedagógicas con que los maestros dispensan en clases en el nivel básico.

Complementariamente, es necesario reforzar la capacidad analítica del grupo SIMCE dentro del Ministerio, con objeto de: (a) difundir oportunamente los resultados del SIMCE a toda sociedad; (b) realizar análisis más sofisticados de la información disponible, y (c) utilizar los resultados para retroalimentar a los principales protagonistas educativos (maestros, directivos, alumnos, padres de familia y autoridades) e inducir su participación en mejorar la calidad de la educación.

### Educación media y técnico-profesional

En virtud de que cualquier mejora de la educación básica (incrementar rendimientos, aumentar el egreso del octavo año, disminuir el número promedio de años para egresar del ciclo básico) repercutirá en el corto plazo en una mayor demanda por educación media, es pertinente se inicien acciones para mejorar la calidad, equidad, eficiencia (interna y externa) y gestión de la educación media (tanto la científico-humanista como la técnico-vocacional).

La Misión fue informada de que durante 1992 y 1993 el Ministerio de Educación contrató la realización de 13 investigaciones efectuadas por más de 200 expertos de 13 universidades y varios centros de investigación, sobre aspectos diversos (currículos, procesos pedagógicos, demanda, financiamiento, gestión, eficiencia interna y externa, experiencias internacionales) de la educación media. Complementariamente, se efectuó una consulta sobre el tema con más de 30.000 personas y se visitaron sistemas educativos medios en otros países. Como producto del esfuerzo anterior, las autoridades plantean una estrategia de largo y otra de corto plazo. La estrategia de largo plazo consiste en una: (1) modificación (o redefinición) curricular; y (2) reorganización estructural. La estrategia de corto plazo tiene a: (1) modificar las prácticas pedagógicas; (2) enriquecer el currículo; y (3) fortalecer la dotación de insumos educativos a los liceos. La Misión suscribe plenamente estas estrategias.

La Misión comparte los principios básicos de la estrategia de largo plazo, que comprenden fundamentalmente: (1) ampliar la formación de habilidades básicas de comunicación oral y escrita, de comprensión, de análisis crítico, de capacidad de gestión, de resolución de problemas, etc, en un ciclo básico común ampliado quizás en dos años más; (2) postergar la diferenciación de modalidades educativas, posiblemente una vez concluido el grado 10; y (3) diversificar el abanico de opciones para los graduados de ese nuevo ciclo básico. Lo anterior es congruente con los paradigmas de cambio de la educación media que se sugieren en la literatura reciente,

y con las modificaciones emprendidas hace algunos años por otros países (especialmente de la cuenca del Pacífico asiático) en sus sistemas educativos.

La Misión desea cautelar a las autoridades, de que previa ejecución de esta estrategia de largo plazo se: (a) implanten en forma gradual las estrategias de corto plazo y se las evalúe; (b) afinen las estimaciones de demanda; (c) analicen diferentes escenarios de costo (recurrentes y de inversión) en función de la combinación que adopte el destino de esta demanda por modalidad y sistema de administración; (d) analicen las posibles fuentes de financiamiento y las implicaciones de su puesta en práctica; (e) examinen en forma sistémica las modalidades existentes (científico-humanista y técnico-vocacional) y se eviten las visiones parciales; (f) considere la articulación de la básica con la media, y de ésta con la superior; (g) establezca un sistema de evaluación (formativa y sumativa) que acompañe el proceso desde su inicio; y (h) inicie un proceso de consulta y legitimación con amplios sectores de la sociedad, y un trabajo de persuasión y negociación con el Poder Legislativo.

La Misión fue informada que en relación a la estrategia de corto plazo: (a) se inicia en 1994 un programa piloto en 120 liceos; y (b) se prepara un plan de acción, que con base a los resultados de este proyecto, se extienda esta experiencia en forma más integral. Bajo este tenor, la Misión recomienda a las autoridades que se: (1) aceleren los trabajos que conlleva el plan de acción integral; (2) brinden todo su apoyo a los grupos técnicos abocados a este fin; y (3) diriman diferencias de enfoque a la brevedad posible.

La Misión recomienda que se ponga especial énfasis en: (1) la atención de los grupos más desprotegidos que pudieran ser afectados por estas medidas (estudiantes de alto riesgo, especialmente en zonas rurales y urbanas de bajos ingresos, que no puedan concluir o tener acceso a todos los grados del nuevo ciclo básico); (2) las lecciones aprendidas en otras "reformas educativas" del pasado; y (3) las implicaciones de carácter presupuestal que emanen del régimen de política de subvenciones que impera en estos momentos.

#### Educación superior y ciencia y tecnología

La Misión consideró diferentes aspectos del programa de Educación Superior, de Ciencia y Tecnología del Gobierno y valora muy positivamente los esfuerzos realizados para diagnosticar la situación, involucrar a todos los actores en un diálogo destinado a definir las orientaciones de políticas, aumentar la eficiencia y eficacia de la gestión de las instituciones de educación superior, estimular activamente la articulación con el sector productivo, promover la diferenciación institucional y el acceso a la educación superior por parte de estudiantes más necesitados. Asimismo, la Misión comparte la preocupación acerca de la necesidad de fortalecer la capacidad científico-técnica del país a través de la expansión de la formación académica al más alto nivel. Al respecto, la Misión confía en que el Gobierno examine el conjunto de sus políticas para estimular la investigación científica y la formación de los investigadores y científicos. Esto debe incluir una revisión de los nexos entre las universidades, los institutos de investigación y la industria. Consideramos que el deseo del gobierno es estimular la formación de personas a nivel doctoral debe ser discutido en un marco global que examine los otros temas y prioridades educativas relativas al desarrollo de una economía basada en el desarrollo científico.

Dado que Chile es un país relativamente pequeño, con una base de investigación poco desarrollada, será necesario canalizar el financiamiento en pocos centros de excelencia que puedan desarrollar una masa crítica de capacidad en investigación y docencia. En el momento actual, la magnitud promedio del financiamiento de Conicyt es demasiado modesta para estimular esta masa crítica.

En cuanto a la asignación de recursos para las diversas actividades que desarrollan las universidades, parece importante continuar aplicando, incluso fortalecer, la asignación porcentual de estímulo por concepto de eficiencia. Además, podrían considerarse algunos otros criterios a introducir en cuanto a la asignación de recursos; entre otros, el que permita evaluar la vinculación del quehacer universitario de cada centro con las tareas prioritarias del desarrollo nacional.

Al igual que lo señalado respecto de las universidades, en esta materia también se hace necesario revisar y definir una política para el desarrollo científico y tecnológico, para la formación del personal científico que el país requiere y para incentivar acciones de apoyo a las universidades, institutos y centros de investigación del país en aquellas de sus actividades que resulten prioritarias en el contexto de las políticas definidas para alcanzar el desarrollo nacional. En este contexto, resulta importante fortalecer la interacción entre los centros de investigación de las universidades, de éstos con los institutos y centros de investigación estatales -dependientes de los

Ministerios- y en estrecha vinculación con las actividades de la misma índole que se ejecutan en los sectores productivos.

La Misión consideró de importancia la voluntad del gobierno para fortalecer la formación de recursos humanos de alto nivel mediante cursos de postgrado, vinculados al fortalecimiento de las tareas educacionales y de investigación científica y tecnológica. En este ámbito, se sugiere analizar las necesidades reales y establecer las áreas prioritarias del postgrado y, en algunas de éstas privilegiar en el país las que puedan producir una masa crítica de especialistas de alto nivel para la educación y la investigación y, en otras, considerar las posibilidades de utilizar las facilidades de becas en el exterior para completar este ciclo de formación académica.

#### MISIÓN INTERNACIONAL INTERAGENCIAL

La Misión invitada por el Ministerio de Educación está integrada por un grupo de expertos internacionales que, en representación de UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, PNUD y BID, analizarán la situación educacional de nuestro país y el programa que está en una etapa final de diseño. Eventualmente, formularán sus comentarios al programa y propondrán sugerencias para mejorarlo.

Esta Misión está integrada por una docena de investigadores de alto nivel, entre los que figuran:

-Juan Carlos Tedesco, director de la Oficina Internacional de Educación con sede en Ginebra, especializado en Educación comparada y en aspectos de gestión del sistema. Fue también director de la Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina.

-Victor Ordóñez, director de la División de Educación de UNESCO y activo participante en el desarrollo de la Conferencia sobre "Educación para todos" (Jomtien, 1991), ha coordinado el seguimiento de los resultados de esa conferencia en todo el mundo.

-Jacques Hallak, director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO. Miembro director de la Academia Internacional de la Educación.

-Joseph Farrell, destacado investigador del Ontario Institute for Studies in Education. Ha sido director del grupo de Planificación Educativa del OISE y coeditor de la Internacional Encyclopedia of Education (Pergamón) y ex presidente de la Sociedad Internacional de Educación Comparada.

-Vicky Colbert es asesora regional en Educación de UNICEF para América Latina y ex viceministra de la Educación de Colombia. Ha sido una de las personas claves del desarrollo de la experiencia denominada Escuela Nueva en su país.

-Fernando Reimers es investigador de Harvard International Institute for Development. Ha realizado en países de África, Asia y América Latina investigaciones sobre los factores que determinan el rendimiento escolar. Es profesor de la Universidad de Harvard y realizó recientemente una asesoría de gobierno de El Salvador.

-Bernardo Toro, director de Proyectos del Grupo Fundación Social de Colombia. Encabeza el equipo del Programa Educación y Democracia, que se ha puesto en práctica en 20.000 escuelas.

-Julian Schweitzer, director para el Cono Sur del Banco Mundial en materia de recursos humanos. Ha realizado trabajos en estas materias en África y Europa.

-Juan Prawda, es especialista en Planificación y Gestión Educativa. Durante ocho años dirigió la Planificación de Educación de México. En la actualidad es especialista en Educación del Banco Mundial que participó en la preparación y elaboración del Proyecto MECE del Ministerio de Educación chileno.

-José Rivero es especialista en educación de adultos y actual director de la Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago.

-Juan Casassus es especialista en Planificación y Gestión de la Educación y coordinador del curso Anual de Planificación de la UNESCO en América Latina y el Caribe.

-Luis Ratinoff, asesor especial en materias sociales del Presidente del BID.

-Richard Pelczar, especialista en Educación del BID. Ha sido miembro de la Academy for Education and Development y ha realizado misiones en muchos países de América Latina.

# ECONOMÍA BÁSICA Chile: una realidad

(texto de estudio)

Pilar Alonso y Francisco Mochón. McGraw-Hill, Santiago de Chile, 1994. 357 páginas.

Introducción al estudio de la Economía. Contiene conceptos económicos básicos útiles para alumnos de educación media. El análisis económico se trata en forma sencilla, con ejemplos claros, de la vida real.

El libro se divide en cinco grandes módulos. El primero abarca las ideas de Economía y de sistemas económicos. Se entregan las características principales del problema económico, los agentes económicos, los conceptos de sistema económico, economía de mercado, economía centralizada. El segundo examina la producción y los mercados; el tercero enfoca la renta nacional, sus componentes y su financiamiento; el cuarto se especializa en el comercio internacional, y el quinto aborda el crecimiento económico y el medio ambiente; el desarrollo y el subdesarrollo; la inflación: causas y efectos; el desempleo y la evolución de la Economía chilena entre los años 1982 y 1993.

Los capítulos se complementan con esquemas gráficos, algunos textos de apoyo. Al final de cada capítulo se da un resumen del contenido respectivo, luego se presenta una relación de los conceptos básicos y un conjunto de preguntas para que el alumno se autoevalúe. Al final del libro: glosario de términos, índice analítico y una breve bibliografía.



# LA CONCEPCIÓN FILOSÓFICO-EDUCATIVA DE MAX SCHELER

(investigación)

Marta Vitar Miranda. Universidad de La Serena. La Serena, Chile, 1993. 94 páginas.

Se indaga sobre los fundamentos de las ideas educativas de este filósofo, fallecido en 1928. Y la respuesta está en dos importantes principios de carácter universal y a priori, que sustentan su doctrina sobre el hombre, la vida moral, los sentimientos, la cultura, la sociología, la religión.

Cada capítulo comprende lo siguiente:

1º El espíritu y la vida como fundamentos de la educación.

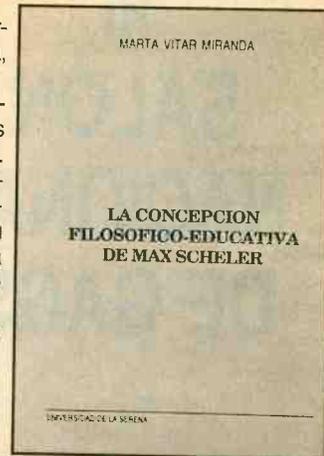
2º La organización escolar.

3º El educador como modelo valórico y como instructor y profesional práctico.

4º La educación y el porvenir del hombre y la cultura.

En esta investigación se afirma que en Scheler, todas las indicaciones de carácter educativo adquieren coherencia y sentido cuando se analizan desde el espíritu y lo vital. Que todos los actos educativos, como los hechos educacionales (en el sentido de carácter empírico, de "hecho" social de la educación; en tanto que el término "educativo" se refiere a la educación como una actividad intencional y libre) participan de una estructura esencialmente espiritual y vital.

En síntesis, Scheler postula que la cultura de Occidente debe acceder a un cambio valórico integral, equilibrado. La misión de la educación cultural, del educador modelo y de la escuela como centro de formación.



# LOS KARAS Y LA DROGA DE LA OBEDIENCIA

(novela)

Pedro Bandeira. Editorial Universitaria, Colección Norte, Santiago de Chile, 1993. 165 páginas.

... "Todas las mañanas la llegada de los estudiantes al Colegio Elite era un desorden total. Aquel martes la excitación era mucho más grande, pues la desaparición del Bronca no era asunto que se pudiera seguir manteniendo en secreto, aunque el director del colegio hubiera tratado de acallar el escándalo de todas formas.

Los Karas habían pasado todo el día anterior investigando secretamente, y la policía también había hecho su parte. Por

todos lados, policías uniformados y de civil se esparcían como si el Elite fuera a ser atacado por un ejército..."

Cinco estudiantes que integran el grupo de los Karas se involucran en una peligrosa trama internacional. Su valentía, su lucha por aclarar el misterio, por destruir el mal en un clima tenso, atraerá a jóvenes desde los 12 años de edad.

Esta novela ha sido declarada material didáctico complementario de la educación chilena, de acuerdo al informe técnico-pedagógico del Ministerio de Educación.



# HISTORIA DE LA LITERATURA CHILENA

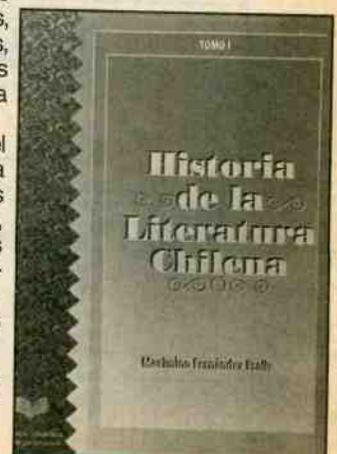
Tomo I  
(historia)

Maximino Fernández Fraile. Editorial Salesiana. Santiago de Chile, 1994. 312 páginas. (Presentación de Ernesto Livacic G).

Esta obra establece la unidad que conforma la historia literaria chilena. El autor argumenta acerca de la discusión sobre con quién se inicia la literatura nacional, y aclara que lo chileno hay que buscarlo en lo indígena y en lo español. Que hay que aceptar las creaciones aborígenes y no limitar lo que viene del espíritu. Expresa ... "al llegar los españoles a estas tierras, había aquí otros hombres, con su lengua, sus creencias religiosas, sus costumbres, su literatura oral; con su modo de vida, en fin. Hubo, pues, encuentro de mundos, de cosmovisiones, de culturas... Y más aún, en muchos lugares no ha dejado de expresarse hasta hoy... diaguitas, changos, picunches, mapuches, pehuenches, huilliches, chonos, alacalufes, onas, yaganes y otros grupos étnicos menores tenían una literatura oral interesante"...

De esta forma, en la Primera Parte, el profesor Maximino Fernández entrega una serie de creaciones indígenas prehispánicas que muestran una visión mágica e ingenua, reflejo de su propio mundo. En los capítulos siguientes: escritos del Reino de Chile, proyecciones literarias de la guerra de Arauco.

La Segunda Parte da cuenta de los escritores y obras representativas de la época independentista, del período anárquico, la irrupción romántica del año 1842, hasta las obras sobre las guerras de 1891.

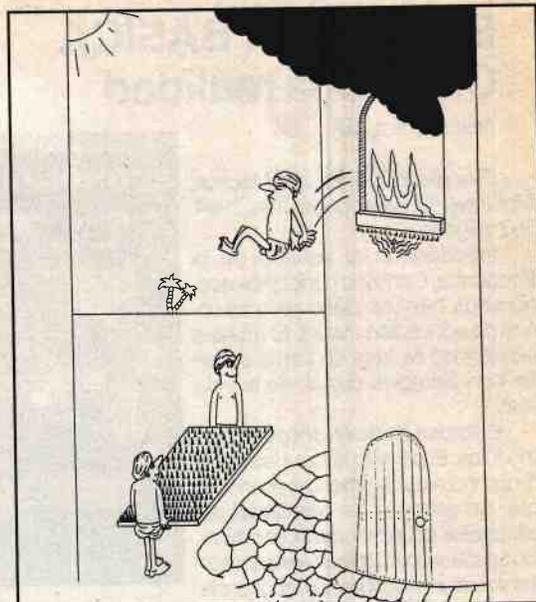


Prof. Lilliana Yankovic Nola

# III SALÓN NACIONAL DE GAGS

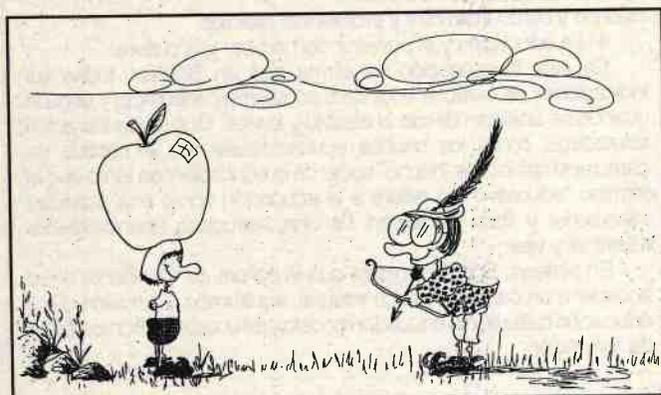
Mención Honrosa

**Ismael Bustamante Lorca**  
Octavo Básico  
Liceo José Victorino Lastarria  
Providencia-Santiago  
Región Metropolitana



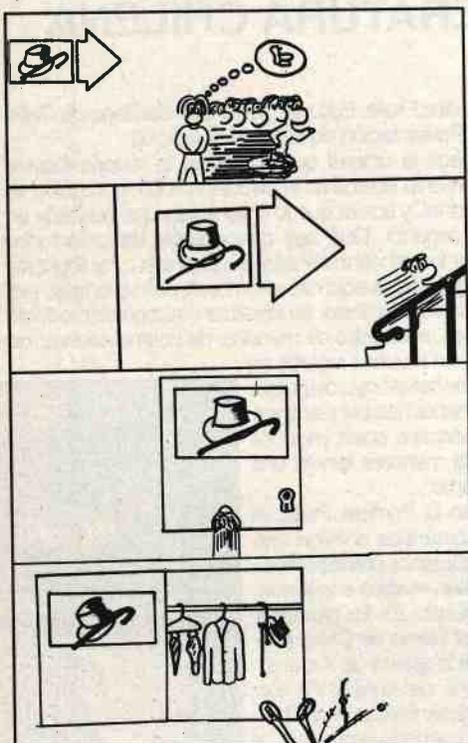
Mención Honrosa

**Claudia Balcarse Quezada**  
Cuarto Medio  
Liceo A 7 Libertador Bernardo O'Higgins  
Iquique  
I Región



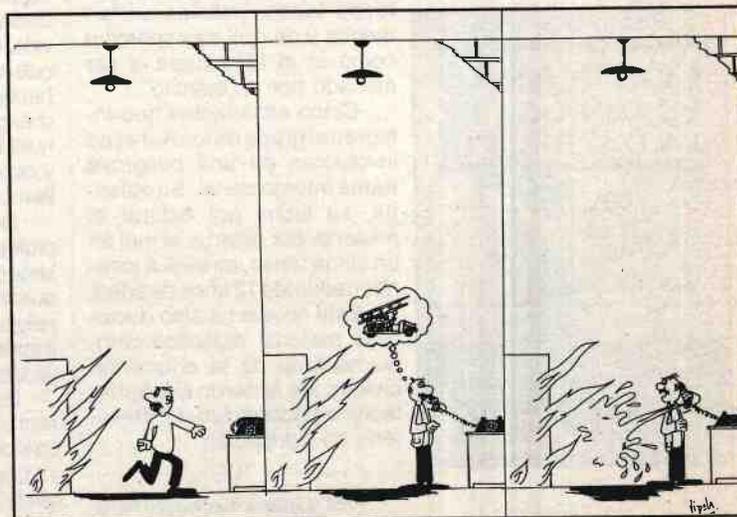
Mención Honrosa

**Tomás Rodríguez Fuentealba**  
Octavo Básico  
Liceo Lenka Franulic  
Ñuñoa-Santiago  
Región Metropolitana



Mención Honrosa

**Roberto Videla Peña**  
Octavo Básico  
Liceo A 46 Benjamín Claro Velasco  
Ñuñoa-Santiago  
Región Metropolitana



# IV CONCURSO NACIONAL DE GAGS ESCOLARES

- 1.- La Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, a través de su Departamento de Cultura, y la División de Cultura del Ministerio de Educación han organizado el "IV CONCURSO NACIONAL DE GAGS ESCOLARES", con el auspicio de la Interamericana Compañía de Seguros de Vida S.A., el Diario La Nación y el patrocinio de la Revista de Educación del Ministerio de Educación.  
El GAGS es un efecto cómico que surge por sorpresa. Se le define también como un CHISTE VISUAL SIN PALABRAS.  
Se representa gráficamente en forma de secuencias, enmarcadas en cuadros de dimensiones libres, como las tiras cómicas.

## 2.- OBJETIVOS

- A) Estimular la creatividad plástico-humorística y la capacidad de síntesis visual y gráfica.  
B) Brindar al estudiante la posibilidad de mostrar sus aptitudes creativas plásticas y sentido del humor.

## 3.- BASES

3.1. Podrán participar hasta 12 alumnos por establecimiento educacional del país, divididos en dos categorías:  
a) 7º y 8º años de Enseñanza Básica.  
b) 1º y 4º años de Enseñanza Media.

3.2. Los trabajos deberán ser realizados en block N° 99, conteniendo un mínimo de un cuadro y un máximo de cuatro, del mismo tamaño cada uno.  
El material a utilizar podrá ser: tinta china, plumón, lápiz pasta (todo en negro).

3.3. Cada dibujo deberá traer al reverso, con letra imprenta, el nombre completo del autor, dirección particular y teléfono. Nombre del colegio, curso, dirección, teléfono, comuna, ciudad y región.

## 4.- PLAZOS DE RECEPCIÓN

4.1. El Concurso se realizará en dos etapas: una primera regional y una final nacional.

4.2. Los trabajos de los alumnos participantes deberán enviarse a la Secretaría Ministerial de Educación de su respectiva Región para la Etapa de Selección Regional, no excediendo la cantidad de 12 trabajos por colegio.

4.3. El plazo de recepción de los trabajos en cada Secretaría del país se extenderá hasta el 12 de agosto de 1994, para que la Secretaría Regional respectiva envíe los 15 mejores trabajos de cada categoría (15 de E. Básica y 15 de E. Media) a la etapa nacional antes del 16 de septiembre de 1994, a la secretaria Ministerial de Educación de la Región Metropolitana (Alonso Ovalle N° 1087 - Santiago)

## 5.- JURADO

El Jurado de la Etapa Nacional estará integrado por:  
JIMMY SCOTT, humorista y dibujante (diario El Mercurio).  
SAVAL, periodista y humorista (Diario Las Últimas Noticias)  
MARIANO SILVA, Periodista y Crítico de Cine (Diario El Mercurio y Televisión Nacional)  
RUFINO, humorista y dibujante (diario La Nación).  
DINO LERTORA, especialista en artes plásticas (SECREDOC RM)  
MUSIA ROSA, especialista en cine (SECREDOC R.M.)  
PABLO BRODSKY, Jefe del Departamento de Cultura (SECREDOC R.M.)

## 6.- INAUGURACION DE LA MUESTRA Y PREMIACION

El 26 de Octubre, a las 12:00 horas en el Hall Central del Ministerio de Educación. La exposición de los 180 trabajos seleccionados permanecerá abierta hasta el 11 de noviembre.

## 7.- PREMIOS

### E. BASICA

#### PRIMER GRAN PREMIO

- Un órgano electrónico

#### SEGUNDO GRAN PREMIO

- Una radiograbadora AM/FM DOBLE CASETE.

#### 10 MENCIONES HONROSAS.

-Un juego de lápices automáticos para cada una.

### E. MEDIA

#### PRIMER GRAN PREMIO

-Un video grabador VHS.

#### SEGUNDO GRAN PREMIO

-Un radio televisor B/N 5"

#### 10 MENCIONES HONROSAS

-Un juego de lápices automáticos para cada una.

Nota: Los 24 trabajos premiados formarán parte de una exposición itinerante y serán publicados en la Revista de Educación y otros medios de prensa del país.

ORGANIZA:



AUSPICIAN:

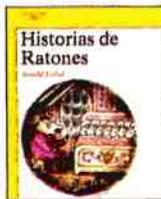
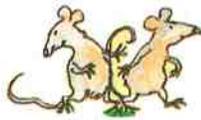


# Plan Lector

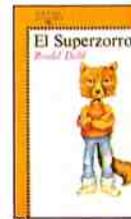
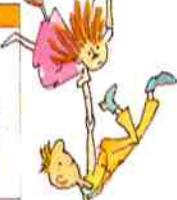
ALFAGUARA



6 - 8 Años



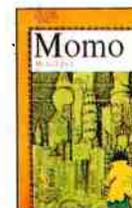
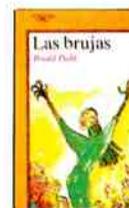
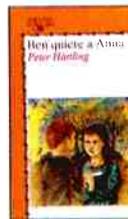
8 - 10 Años



10 - 12 Años



12 - 14 Años



El Plan Lector presentado por Santillana Alfaguara propone una serie de cuentos y novelas adecuadas al desarrollo y la capacidad de los alumnos a los que van dirigidos.

Los libros de esta serie pertenecen a autores latinoamericanos y europeos, internacionalmente reconocidos, tratan gran variedad de temas que incluyen, como apoyo para el docente, un guión metodológico destinado a estimular en los alumnos, el trabajo de comprensión lectora.

Desde 14 Años

