

REVISTA DE EDUCACION

REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - CPEIP - Nº 220 - SEPTIEMBRE 1994 - \$ 1.250 - ISSN 0716-0534



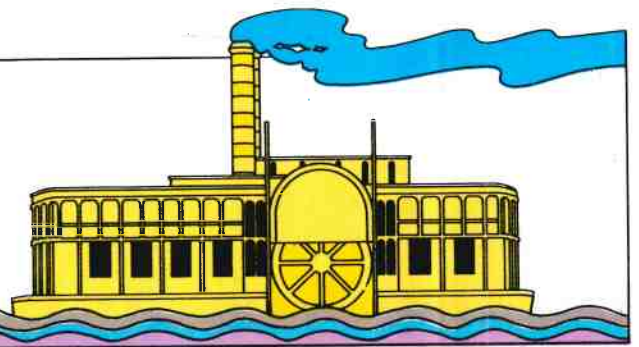
**Historia de la Educación:
UN FARO NECESARIO EN NUESTROS TIEMPOS**



**LA ESCUELA PRIMARIA POPULAR EN EL SIGLO XIX
EL PADRE HURTADO Y LA ESCUELA NUEVA EN CHILE**

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"

REPÚBLICA DE CHILE
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CPEIP
 ISSN 0716-0534
 REVISTA DE EDUCACIÓN-Nº 220
 SEPTIEMBRE - 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 Aguilas 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

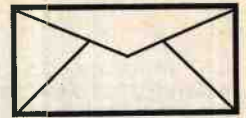
Manuel Silva Águila
 Representante de Educación Superior

EDITORIA PERIODÍSTICA
 María Neida Prado L.

JEFA DE REDACCIÓN
 Liliana Yankovic Nola

2	Correo
3	Editorial
4	Educación al día
11	En el aula
	Tema central
13	La experiencia que puede descubrir el futuro
	Investigaciones y estudios
24	La escuela primaria popular en el siglo XIX en Chile
27	El padre Hurtado y la Escuela Nueva en Chile
33	Profesionalización del trabajo docente: una experiencia histórica en Chile
	SIMCE
39	La escuela y su equilibrio. Cuarta Parte
	CPEIP
43	27 años del CPEIP
44	Acuerdan fortalecer vínculos entre universidades y CPEIP
46	En biblioteca
	Actualidad
48	Metas ministeriales 1994 en Educación. Última Parte
	Cine
52	Estrenos
54	Al rescate del cine mudo chileno
	Rincones culturales
56	Palacio Cousiño: el esplendor del siglo pasado
	Teatro
59	Homo ludens
	Documentos
60	Criterios para elaborar el reglamento interno del establecimiento educacional (anexos 6 y 7 (7.1))
	Ciencia
64	La audacia de Jean van Helmont

LA EDUCACIÓN ES TAREA DE TODOS



Señores profesores:

Presenciamos una época y sociedad conmovida por grandes contradicciones, que impactan violentamente en nuestra juventud, época que se caracteriza por su individualismo extremo, el consumismo, el "guruismo" de las drogas y el alcoholismo, la pérdida de perspectivas en el desarrollo personal. En definitiva, la extrema contaminación no sólo del ambiente, sino, y lo que es peor, la contaminación de los espíritus, cáncer general que germina lentamente en nuestro seno social.

Frente a ello, la educación tiene mucho que decir. Permítanos incluirnos: los agentes educativos tenemos mucho que hacer.

Nosotros, los apoderados, tenemos bastante que aportar, partiendo de la base que la educación chilena no satisface los requerimientos cualitativos de la sociedad y no se logran en nuestras escuelas los aprendizajes que requiere y requerirá el desarrollo económico científico y técnico del país, no se aprende a vivir en democracia, tampoco se obtienen los valores, hábitos, destrezas requeridas para el crecimiento personal o para enfrentar la vida cotidiana. La gran tarea de hoy es posibilitar aprendizajes suficientes y relevantes para un Chile que se asoma al siglo XXI y para formar plena y equilibradamente a los ciudadanos del futuro, requerimos mejorar la educación.

En esta perspectiva, nosotros, los apoderados, demandamos de la sociedad

un protagonismo activo, positivo y consciente en la educación de nuestros hijos.

No podemos dejar de recordar que una política educacional y cultural, es algo mucho más complejo y delicado que una política pública en cualquier otra materia, cuyos efectos pueden medirse inmediatamente y, por lo tanto, corregirse. Nosotros trabajamos en el largo plazo, no sobre las cosas o productos sino con las personas, y los efectos de lo que hoy decidamos se medirán en diez o veinte años más. De ahí la necesidad de promover un debate profundo que involucre a todos, pero especialmente a los actores propios del proceso educativo; que son todas las familias chilenas y los maestros.

Por otra parte, ¿cuáles son los desafíos que nos demanda el futuro inmediato si no es enfrentar a la educación como palanca fundamental, no sólo del desarrollo del conocimiento científico-tecnológico moderno, sino también como herramienta formadora de sólidos principios de convivencia, de amor, de respeto al hombre y sus derechos de amor a la naturaleza y al ambiente, en el fondo, de ayudar al hombre a lograr una vida más plena?

Partimos, por tanto, de la base que como padres somos los primeros educadores. Nuestra responsabilidad no termina en el umbral de la escuela, pues allí se debe potenciar y adquirir un sig-

nificado más amplio y profundo.

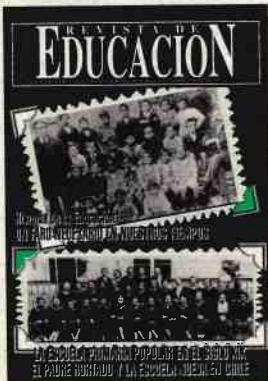
¿Será posible que maestros y apoderados no podamos encontrarnos para enriquecer y mejorar la educación de nuestros hijos y, a la postre, también nuestra propia vida? ¿Hasta cuándo los apoderados somos espectadores pasivos; no comprometidos frente al transcurrir educacional de nuestros hijos?

Ahora si nosotros demandamos un rol más activo, debemos tener claros los límites de nuestro accionar. Ni los aspectos técnico-pedagógicos ni aquellos de corte administrativo, son nuestro campo, sin por ello decir que no pueda en determinado momento merecer nuestra atención.

Porello, señores profesores, habiendo una situación de trabajo y de interés en común, ¿qué impide que podamos encontrarnos y reconocernos como interlocutores válidos para un diálogo fecundo y amplio que permita, partiendo de nuestras diferencias, trabajar en conjunto por el bien de nuestros educandos?

Atentamente,

Centro de Padres y Apoderados
Escuela Básica Nº 3
Domingo Matte Mesías
Puente Alto



NUESTRA PORTADA:
Fotografía del archivo del Museo Pedagógico y del Liceo Nº 1 de Niñas

Reproducción de Manolo Guevara Henríquez

Diagramación Gerardo Astete Codoceo

Fotografía Manolo Guevara Henríquez

Secretaría Dirección Ejecutiva Carmen Tiznado Mancilla

Secretaría 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 Nº 88.907

Fotocomposición y Matricería 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.

LA HISTORIA ES TAMBIÉN FUTURO

La Historia de la Educación es una disciplina que de nuevo toma importancia en nuestro país. Ciertamente es que nos hemos retrasado, debido al predominio de los que sostuvieron o sostienen que hay que partir de cero o que hoy día comienza la modernidad.

En la evolución educativa chilena han sido muchos los ejemplos del triunfalismo que ignora las raíces y que inaugura la nueva y perfecta era. Quienes dictaron la Ley de Instrucción Primaria en 1920 creían que entonces vencían para siempre las luces sobre la ignorancia. Los líderes de la Reforma de 1928 estaban convencidos que el pasado no contaba y desde entonces se hacía realidad la utopía de la pedagogía centrada en el niño. Más tarde, cada uno de los regímenes de Alessandri, Frei Montalva, Allende y Pinochet promovieron sendas transformaciones integrales y lúcidas que, a su juicio, resolverían de manera definitiva, novedosa y original los problemas históricos de la educación chilena.

Hoy sabemos que en educación, los cambios perdurables y significativos son de lenta gestación, que deben apoyarse en el pasado en una adecuada ecuación de "continuidad y transformación". Sabemos que no basta un acto del poder: una ley o un plan. La educación se mejora o se cambia con políticas públicas. Se mejora o se cambia también y principalmente desde la sociedad, en la escuela y el aula y en el comportamiento de los actores en sus prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Todo esto evoluciona con el ritmo propio de los procesos culturales, en donde no hay mutaciones súbitas.

Por ejemplo, en nuestros días se intenta enfrentar el mismo problema pedagógico que ya desvelaba a los reformadores de comienzos de siglo: las prácticas tradicionales de transmisión. El predominio de la lección oral, la pasividad del alumno en el aula y la demanda de reproducción memorística del conocimiento escolar, eran objeto del rechazo de los reformadores. La alternativa a la educación "frontal" era, como hoy, la pedagogía centrada en el niño, en su actividad, en sus posibilidades de construir conocimiento por sí mismo.

Poca agua ha pasado bajo los puentes en casi un siglo de esfuerzos de reforma.

Por otra parte, hoy entendemos que la Historia no es sólo descubrimiento o reproducción del pasado. Quedó atrás la pretensión positivista que el historiador es una especie de ángel, desprovisto de toda "terrenalidad" y capaz de hacer abstracción de sí mismo, para intentar una neutra descripción de lo que fue antes. Hoy miramos el pasado desde el presente y desde nuestro proyecto de futuro. Usamos los datos proporcionados por las fuentes primarias, como ladrillos para reconstruir, pero los organizamos y los coloreamos de acuerdo a la experiencia acumulada hasta hoy y según nuestro sueño de porvenir.

El auténtico historiador es ciudadano de 1994 y planificador del mañana. El auténtico planificador tiene conciencia histórica. Una modernización sin raíces es una modernización espuria y frágil. La Historia de la Educación no es un lujo. No debe prescindirse de ella ni en la formación de profesionales de la educación ni en las investigaciones que sirven de plataforma al diseño del futuro del sistema educativo. Lo contrario es recaer en la pretensión de "partir de cero".

Prof. Iván Núñez Prieto
Asesor Ministro de Educación



DAN USO EDUCATIVO A PROGRAMAS DE TELEVISIÓN

Las eternas luchas sostenidas por los padres con sus hijos para rescatarlos de la magia de la TV, se ven revertidas ante la iniciativa de promover el uso educativo de los programas de televisión.

Recientemente, el Ministerio de Educación firmó un convenio con la Asociación Nacional de Televisión, mediante el cual se establecen criterios para orientar a maestros y familias respecto de dichos programas con fines pedagógicos.

La televisión, los juegos de video y la computación forman parte natural del contexto y lenguaje cotidiano de gran porcentaje de jóvenes y niños de todo el mundo.

Con sentido práctico, docentes comenzaron a incursionar progresivamente en novedosas metodologías utilizando la televisión como aliada en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Numerosas escuelas urbanas y rurales usan estas tecnologías, gracias al material que ha distribuido el Ministerio de Educación a través de los Proyectos de Mejoramiento Educativo.

El acuerdo suscrito fija las dos etapas en que funcionará el proyecto. Los canales propondrán en forma periódica programas con valor formativo, y el Mi-

nisterio seleccionará y promoverá el uso de aquellos elegidos entre los profesores de Chile.

De acuerdo a investigaciones, el tiempo que dedican los niños a ver televisión es mayor que el ocupado al estudio. Por ello, es necesario ver la televisión como una aliada, en vez de una enemiga del aprendizaje.



Los propósitos del acuerdo son convertir a la televisión en aliada de la enseñanza-aprendizaje.

ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA PRESENTARÁN SUS PROYECTOS DE ACCIÓN

Entre el 22 y 24 de este mes, representantes de los estudiantes de provincias darán a conocer los proyectos elaborados para aportar a la comunidad, en el marco del Encuentro "Jóvenes para la Acción", organizado por el Departamento de Educación Extraescolar y la secretarías Regionales Ministeriales.

La iniciativa convocó a los alumnos de terceros años de enseñanza media, como una forma de incentivar la autogestión de los jóvenes. El certamen busca reunir proyectos simples que involucren a la comunidad escolar y diversas instituciones.

Los representantes provinciales fueron elegidos democráticamente por los mismos participantes, como en las etapas anteriores, por votación secreta.

En la reunión nacional de este mes, buscarán a través de la discusión contribuir con sugerencias y técnicas a la ejecución de las ideas propuestas.

La etapa final se desarrollará en abril de 1995, con una segunda reunión nacional, ocasión en que se evaluará el impacto del programa, de acuerdo a los logros alcanzados por cada uno de los proyectos aplicados a nivel provincial.

El Programa "Jóvenes para la Acción" tiene el propósito de promover y fomentar el surgimiento de grupos juveniles en la educación extra-escolar, de manera de satisfacer sus propias necesidades e intereses, mediante acciones libremente elegidas, desarrolladas en el tiempo libre y basadas en una integración activa de participación, en donde sus propias propuestas se conviertan en una política de desarrollo para la juventud actual.

TRECE CURSOS OFRECEN EN JORNADAS DE LA U. DE CHILE

Trece cursos de perfeccionamiento en asignatura y cuatro de apoyo pedagógico en el aula, ofrecerá el Programa de de Perfeccionamiento en el Área de la Educación, de la Universidad de Chile, en sus XI

Jornadas de Actualización para Docentes de enseñanza básica y media.

Dichas jornadas de refuerzo académico se realizarán en enero de 1995 y se detallan a continuación:

CURSO

- Historia del Arte del siglo XX.
- Biología del Sistema Nervioso.
- Metodología para el desarrollo del lenguaje.
- La narrativa hispanoamericana de la década de los 80: Desafíos de la crítica.
- Enfermedades que afectan a la población chilena: causas y mecanismos involucrados.
- Apreciación y análisis de la música del siglo XX.
- Dos temas de la filosofía actual: modernidad-posmodernidad y, vieja y nueva epistemología
- Ondas acústicas y físicas de los instrumentos musicales
- Realidades y problemas de la Historia de Chile en el s.XX
- Combinatoria y calculadora en la enseñanza de la matemática.
- La génesis de conocimientos matemáticos por medio de la resolución de problemas.
- Equilibrio químico.
- El computador en el aula.
- Innovación y desarrollo emprendedor.
- Aportes del enfoque sistémico relacional al proceso enseñanza aprendizaje.
- El computador en el aula
- La educación sicosexual del adolescente.

DESTINATARIO

- Prof. Artes Plásticas, EM.
- Prof. Biología EM
- Prof. Castellano EM
- Prof. de Castellano EM
- Prof. de Cs. Naturales, EB
- Prof. de Ed. Musical, EM
- Prof. de Filosofía, EM
- Prof. de Física, EM
- Prof. de Historia, EM
- Prof. de Matemática, EM
- Prof. de Matemática, EM
- Prof. de Química, EM
- Prof. de EB
- Prof. de EM
- Prof. de EM
- Prof. de EM
- Prof. de EM y Orientadores

Según informaron los organizadores, las jornadas de Actualización en su undécima versión incorporan cursos específicamente diseñados para profesores de educación básica, por iniciativa de Editorial Santillana.

La Universidad de Chile ha ofrecido estas jornadas en forma ininterrumpida, adaptando sus objetivos y estrategias metodológicas de acuerdo a las necesidades de los asistentes.

Hasta la fecha se han realizado 114 cursos y dos seminarios con una asistencia de cerca de seis mil profesores, entre profesores y orientadores, cubriendo desde la I hasta la XII Región del país.

Los cursos se inscriben en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación, para legitimar su reconocimiento dentro del marco del Estatuto Docente del Profesorado.

NIÑOS Y JÓVENES DE AMÉRICA ESCRIBEN A NERUDA

La "Hermandad Latinoamericana" fue el tema que inspiró al Primer Concurso Literario Pablo Neruda, organizado por el Departamento de Educación Extraescolar del Mineduc y la Fundación Neruda y que contó con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Participaron niños y jóvenes de Chile y del extranjero con más de 780 trabajos recopilados, de los cuales 232 fueron seleccionados de las trece regiones de nuestro país y 549 del exterior, entre ellos Costa Rica, México (que envió 453 poemas), El Salvador, Nicaragua, Perú y Argentina.

El Museo de Bellas Artes fue el escenario para la entrega de medallas de oro, plata y bronce a los ganadores de las distintas categorías, otorgadas por el jurado, que quiso destacar la expresión literaria de los jóvenes y por medio de ellos rendir un homenaje poético a nuestro Premio Nobel.

La lista de premiados es la siguiente: Nacionales.

Categoría infantil. Primer lugar: Evelyn Tapia, de la Escuela G. Cabrales, Quilpué, V Región. Segundo lugar: Bárbara Moraga, Escuela F 1, Chañaral, III Región. Tercer lugar: Carlos Arangus, Escuela E 59, San Francisco de Mostazal, VI Región.

Categoría juvenil: Primer lugar: Rocío Antezana, Liceo G. Riveros, Castro, X Región. Segundo lugar: Carolina Quinchiyao, Liceo de Niñas de Valdivia, X Región. Tercer lugar: Jasna Fernández, Liceo B 12, Punta Are-

nas, XII Región.

Internacionales.

Categoría infantil. Primer lugar: Erika Barranco, Escuela 244, México D.F. Segundo lugar: Evelyn Tapia, Escuela G. Cabrales, Quilpué, V Región. Tercer lugar: Bárbara Moraga, Escuela F 1, Chañaral, III Región, Chile.

Categoría juvenil. Primer lugar: Rocío Antezana, Liceo G. Riveros, Castro, X Región, Chile. Segundo lugar: Silvia León, Colegio Monterrey, San Pedro, Costa Rica. Tercer lugar: Marco Román, Lima, Perú.

La estudiante costarricense **Silvia León** recibe el galardón de manos del Jefe del Depto. Extraescolar, **Pablo Mecklenburg.**



6

Revista de Educación
Nº 220

El presidente de la Fundación Pablo Neruda, Juan Agustín Figueroa, entrega el premio a Bárbara Moraga.



CONVOCAN A CONCURSO DE HISTORIA NAVAL

La Dirección de Educación de la Armada convoca al Segundo Concurso Nacional de Historia Naval de Chile, auspiciado por la Comandancia en Jefe de la Armada, dedicado especialmente a investigadores y estudiosos de la Historia.

Los interesados, según las bases, pueden concursar con un trabajo de investigación inédito, de extensión mínima de 40 páginas, cuyos temas sean "Héroes anónimos y personajes desconocidos de la Historia Naval de Chile" y "Hechos olvidados de la Historia Naval de Chile". El plazo de entrega de los trabajos vence el 31 de mayo de 1996.

La inscripción y participación es gratuita.

Las obras deberán entregarse en original y cuatro copias, y firmarse

con un seudónimo. En sobre aparte y cerrado, el autor indicará su nombre completo, dirección y teléfono. Se guardará reserva acerca de la identidad de los concursantes.

Los trabajos se recibirán en la sede de la Dirección, Avda. Jorge Montt 2400, Las Salinas, Viña del Mar, y pueden enviarse por correo certificado a "Segundo Concurso Nacional de Historia Naval de Chile", casilla 242, Viña del Mar.

Habrá cuatro premios consistentes en Diploma de Honor y dinero: 50, 25, y 10 U.F., para el primer, segundo y tercer lugar, respectivamente, y una mención honrosa.

El jurado lo integrarán el Director de Educación de la Armada, el Director del Centro de Cultura Naval y Marítima y dos historiadores de relevancia nacional.

EL "AFI 2" LA ESPERANZA Y LA CALIDAD

A partir del año 1981, las universidades reciben Aporte Fiscal Indirecto (AFI), en la medida en que capten alumnos con altos puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA). En 1982, la ponderación asignada a este antecedente fue elevada desde un 42,9 hasta un 63,9%, disminuyendo principalmente la ponderación de las Notas de la Enseñanza Media (NEM).

Desde entonces, los profesores de educación media deben hacer dobles esfuerzos para motivar a sus alumnos en el estudio de las materias contenidas en los programas. Los alumnos preguntan si la materia "cae" en la PAA, y si la respuesta es positiva, la posibilidad del logro de objetivo es mayor. En tercer y cuarto año de la educación media, la preocupación de los papás aumenta y la presión sobre los profesores para que dejen tiempo a sus hijos crece; en consecuencia, muchas de las materias propias de los planes de estudio quedan sin servistas. El alumno, sus padres y los profesores saben que -para ingresar a la universidad- el ser un buen estudiante puede ser irrelevante y por ellos los padres agotan sus esfuerzos para financiar un preuniversitario.

En el caso de establecimientos municipales y subvencionados -que representan al 93% de la población- la situación es aún más grave, puesto que, además, la mayoría de los alumnos no tiene acceso a un preuniversitario. Esta situación crea un clima de desmotivación que invade a padres, profesores y alumnos que afecta negativamente la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Se contribuye así a una educación de baja calidad, con lo cual disminuyen aún más las posibilidades de obtener un buen puntaje en la PAA. La solución para estos chilenos es, entonces, la **educación técnica**. De este modo, Chile subutiliza a todas -casi todas- las personas que tienen talentos naturales e innatos para ser profesionales universitarios.

En el año 1990, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) asumió

esta realidad. Desde entonces ha otorgado una bonificación de un 5% al puntaje ponderado de ingreso de los alumnos de la promoción que postulen a la USACH y que tengan un puesto en su colegio que los ubique en el 15% superior. Los mejores alumnos de cada colegio -los que se destacaron entre sus pares- reciben mediante esta bonificación un puntaje adicional entre 25 y 35 puntos aproximadamente, que les permite acceder a la universidad o subir en la lista de seleccionados. Por cada alumno que ingresa a la USACH gracias a esta bonificación, es desplazado otro postulante. El puntaje en la PAA del alumno que ingresó gracias a la bonificación es mejor que el del alumno desplazado, por lo que, desde una perspectiva simplemente económica, la bonificación ha significado una importante pérdida de AFI para la USACH.

Se optó por esta forma, porque se sabía que el puntaje asociado a las NEM era y continúa siendo el antecedente que mejor predice el rendimiento académico en la universidad. Sin embargo, las notas han experimentado en los últimos años un incremento originado fundamentalmente en la presión que ejercen los padres. Por ello, en lugar de utilizar directamente las notas, se optó por utilizar "el puesto" calculado a partir del orden relativo de acuerdo a las NEM (de los cuatro años de la educación media).

Durante los tres años de aplicación de esta forma de selección, han ingresado a la USACH cerca de 3000 alumnos bonificados. El excelente rendimiento obtenido por estos alumnos fue publicado en el Documento de trabajo N° 7/93 de la Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Allí se demuestra que los alumnos que tienen los mejores puestos de cada colegio son personas con aptitudes académicas y hábitos de estudio suficientes para alcanzar un buen rendimiento en la educación superior, aun cuando ingresen con vacíos de formación.

Por otra parte, desde el año 1990

la USACH ha patrocinado el perfeccionamiento del Art. 3° del DFL N° 4 del año 1981, que definió erróneamente como los "mejores alumnos" a quienes tienen más puntos en la PAA, postulando una definición basada en el puesto del alumno en su colegio.

Una correcta definición de "mejor alumno" tiene también efectos sociales importantes, pues el mecanismo utilizado para hacer la selección universitaria es un elemento muy sensible para la estabilidad social de un país. Adicionalmente, la selección de quienes serán los profesionales universitarios que conducirán al país es, sin dudas, un elemento clave del desarrollo.

Sobre la base de las consideraciones antes explicadas, el Ministerio de Educación ha anunciado que otorgará a partir del año 1995 un aporte por cada uno de los mejores alumnos de la educación media denominado "AFI 2". Este nuevo aporte será adicional al AFI anterior, el cual pasará a llamarse "AFI 1" y entiende que son "mejores alumnos" quienes tienen los dos primeros puestos de cada curso de la educación media. Una vez conocido el anuncio del "AFI 2" es posible hacer una **segunda lectura** del presente artículo, en la que cada uno de los efectos negativos que tuvo el AFI en la educación chilena, se revierten con la creación del "AFI 2".

El "AFI 2" anunciado por el Ministerio de Educación es una señal de **esperanza** para las familias de cerca de dos y medio millones de alumnos que estudian educación gratuita, que motivará el estudio sistemático y redundará en un efecto positivo en la **calidad** de la educación chilena.

*Norma Grez Viela y
Francisco Gil Llambías*
Facultad de Ciencia
Universidad de Santiago de Chile

ENVIARON OBSERVACIONES A PROYECTO DE LEY SOBRE SUBVENCIONES Y E. DOCENTE

Durante este mes, se adoptarán las medidas para cumplir con el compromiso del presidente Frei, en orden a elaborar un plan de mejoramiento progresivo y gradual de las remuneraciones de los profesores. La afirmación la hizo el ministro Schiefelbein, al informar del envío de las observaciones al proyecto que modifica la Ley de Subvenciones y Estatuto Docente.

Desde junio pasado, el Ministerio de Educación sostuvo conversaciones en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Entre las mejoras resaltan:

La existencia de dos momentos para la plena vigencia del proyecto de ley en trámite en el Parlamento: un período transitorio que se extenderá hasta febrero de 1996, donde se garantiza estabilidad total, y un segundo, de carácter permanente, en el cual los mecanismos de flexibilización que introduce la ley operan efectivamente, evitando las arbitrariedades cuando sea necesario reducir personal.

En el período de transición se ofrecerían alternativas de jubilación y retiros voluntarios.

En cuanto a la primera, la idea es que quienes reúnan los requisitos para jubilar y cuenten con el acuerdo del empleador, reciban una indemnización por años de servicio en el sector municipal. Se modifica la fórmula de calcular la pensión, posibilitando recibir una, prácticamente equivalente a la última renta líquida. En este caso, el municipio tendrá la obligación de reducir la dotación en forma automática. También quienes en ese período se acojan voluntariamente a jubilación, aunque no perciban dicha indemnización, tendrán derecho a una pensión mejorada. Esta medida operará desde el momento que se apruebe la ley hasta febrero de 1996.

Para aquellos docentes que no estén en condiciones de jubilar, se ofrece el retiro voluntario, con acuerdo del empleador, manteniéndose la indemnización con un tope de 11 meses y complementándose a través de dos alternativas: pago de una

indemnización adicional del 25 por ciento u optar a un programa de reinserción laboral. En este caso también se producirá una rebaja automática de las dotaciones.

Tanto para los casos de jubilación como retiro voluntario, el reingreso al mismo municipio estará condicionado, por un plazo de cinco años, a una devolución de la indemnización. Hay que recordar que en el proyecto original se extendía esta obligación en el caso de reingresar a la dotación docente de cualquier municipio del país.

Como otras alternativas para dar movilidad al interior del sistema, se propone facilitar el traslado de comuna, mediante la amplia difusión de los concursos y vacantes, y un sistema que permita la transferencia de profesores entre municipios.

Durante el período transitorio no regirá la posibilidad de adecuación de dotaciones por variación de matrícula, lo que significa que no se podrá poner término a la relación laboral de los docentes titulares por tal motivo.

PERÍODO PERMANENTE

Durante el período permanente, los municipios elaborarán un Plan de Desarrollo Educativo Comunal que definirá los objetivos, las acciones para lograrlos y los recursos necesarios, en el marco del financiamiento disponible en cada municipio.

Los municipios deberán nombrar a los profesores a través de un decreto alcaldicio que fijará sus funciones, jornada de trabajo, número de horas, nivel o modalidad de enseñanza y calidad de la designación.

Además de los ya establecidos en el Estatuto Docente, se definieron los siguientes criterios para fundamentar el término de la relación laboral individual: salud irrecuperable o incompatible con el desempeño de su cargo, inhabilitación para el ejercicio de cargos públicos o condena por crimen o simple delito y disminución de la dotación.

En el último caso, la medida se aplicará a los profesionales que no se adecúen

a las necesidades técnicas de funcionamiento de los establecimientos educacionales, conforme a resolución fundada. Los afectados tendrán derecho a recibir una indemnización con un máximo de 11 meses. En el caso que un docente considere injustificada la medida, podrá recurrir a los Tribunales del Trabajo y tener derecho a una sobreindemnización en caso de ganar la causa.

En otra materia, si en el período permanente o de plena aplicación de la ley el municipio, fundamentada y técnicamente debe disminuir su dotación y opta por reducir en forma parcial el número de horas de un docente, a éste le será aplicable una indemnización proporcional al número de horas que se le suprimieron.

Para los efectos de las destinaciones a establecimientos de la misma municipalidad, se redefine el concepto de menoscabo, entendiendo por tal el cambio de funciones o de jornada de trabajo (de diurna a vespertina o nocturna y viceversa).

Se abre en el proyecto la posibilidad de que los cargos de dirección de establecimientos, así como los jefes de DAEM, sean concursables en forma periódica, para los primeros cada cinco años, y para los últimos, cada tres. Esto no afectará a los actuales directores.

El Plan de Desarrollo Educativo Comunal debe ser aprobado por el Consejo Comunal, previa consulta al económico-social y sujeto a las observaciones técnicas de la Dirección Provincial de Educación.

Para el Gobierno, la asignación de zona es imputable al adicional, no imponible, se aplica a partir de 1994 y los excedentes cancelados antes de esta fecha se dan por bien pagados.

Este es el punto de discusión más difícil, de modo que será el Parlamento la instancia de debate público que dirimirá las divergencias.

LIBRO PLANTEA VIGENCIA DEL TEXTO EN UNA CULTURA AUDIOVISUAL.

Las inquietudes que emergen en el ámbito educativo al constatar el desplazamiento del libro de texto frente a la invasión del mensaje audiovisual y las maneras de enfrentar tal situación, aborda el profesor Eduardo Castro en su libro "El texto y el contexto cultural". La publicación auspiciada por el Convenio Andrés Bello, fue presentada en la Biblioteca Nacional.

"Uno de los logros notables del libro gira en torno a la importancia que cumple la forma de la presentación de la información al lector y como esta forma le atribuye un significado al contenido que lo altera", expresó en su discurso la directora del PIIE, Verónica Edwards.

Afirmó que la interacción comunicativa se realiza en contextos específicos que constituyen los escenarios de la comunicación que como tales aportan información latente que permite comprender y comprenderse, "de hecho sólo se comprende en contexto, fuera de él el texto pierde

significado tal como lo sugiere el título".

A su juicio el libro "está recorrido por un dilema: libro de texto o multimedia como apoyo a la enseñanza. En el texto se alzan voces contrapuestas, Marshall MacLuhan vaticinando en 20 años el fin del libro en general, y por otro, Jean Cazaneuve que señala que lo audiovisual puede venir a apuntalar y a sustituir nuestro tradicional sistema de enseñanza, pero no lo reemplazará". Indica luego que el autor mantiene el dilema y sostiene diversos cuestionamientos sin tregua.

El representante de la Editorial Arrayán, Héctor Hidalgo, manifestó que hay un retraso en una real modernización frente a las nuevas transformaciones de la cultura audiovisual que es necesario considerar.

Afirmó también que "la cultura audiovisual puede ser perjudicial si solo se atiene a ella, porque las capacidades reflexivas, analíticas, deductivas, abstractas y creativas, son

muy estimulada por la lectura tradicional de los libros". Añadió que los libros jamás van a morir, las formas de éstos posiblemente van a cambiar, pero la lectura tradicional cumple un papel en la historia.

El director de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Edison Otero, expresó en su intervención que el texto escolar no es un medio de comunicación estimulante, provocador, atractivo. Está confiado absolutamente al contenido y obligado a competir contra la imagen, el color y el movimiento, el computador, entre otros.

A su juicio, "la actual cultura de los Multimedia no ha cuestionado el libro meramente, sino al libro como testimonio de un módulo de relación con la realidad, de un modo de almacenar y distribuir contenidos escritos".

"Este libro está recorrido por el dilema: libro de texto o multimedia como apoyo a la enseñanza", dijo Verónica Edwards.



CELEBRARON DÍA ESCOLAR POR LA PAZ



Sacerdotes de la Iglesia Católica, Ortodoxa y Evangélica oficiaron una liturgia en el "Día de la Paz Escolar".

10

Revista de Educación
Nº 220

Una liturgia ecuménica fue el marco de la celebración central del Día Escolar por la Paz, efectuada en el hall central del Ministerio de Educación. Actos similares se realizaron en todo el país.

Con recogimiento, los asistentes siguieron las peticiones hechas por distintas personas por la paz en los distintos ámbitos. Dos coros, de Renca y del Colegio Trehuelas, realizaron la solemnidad del momento. Y todos entonaron:

"Tengo un sentimiento aquí en el corazón
Siento sinceramente que pronto la humanidad escuchará por fin su propia conciencia pulida en el dolor de su propia experiencia".

Por su parte, el Centro de Perfeccionamiento llevó a cabo un encuentro-taller que contó con la activa participación de alumnos, alumnas, y docentes de escuelas municipales de Lo Barnechea y del Internado Nacional Barros Arana.

Hubo talleres de expresión literaria, plástica y dramática sobre el tema de la paz y la no violencia. Los profesores se reunieron en torno al tema ¿qué es educar para la paz?

En la ceremonia final, todos los participantes exhibieron los trabajos realizados en la jornada.

ANUNCIAN CICLO DE CINE JAPONÉS

Los terceros viernes de cada mes, durante septiembre y hasta noviembre, el Instituto Cultural Japonés ofrece un ciclo de cine de esa nacionalidad.

Las películas son proporcionadas por la embajada nipona y el directorio del instituto invita a los in-

teresados a concurrir las fechas mencionadas, a las 19:00 horas a la sede, Alcántara 772, Las Condes.

MÉTODO RUBEL: UN PAÑUELO CON MÁS DE CUATRO PUNTAS

-Aplicada en una escuela de Lo Prado, esta nueva metodología muestra sus éxitos en el aprendizaje de la lectoescritura.

“**E**n un país lejano, o quizás cercano, en todo caso muy misterioso y casi desconocido, un grupo de abuelitos muy sabios guardan todo el secreto de los relojes. Do, re, mi, fa, sol...”, suenan refrescantes los metalófonos. El profesor conduce la lectura y los niños la corean junto a él, dándole la entonación que propone la puntuación del cuento. A ratos lee solamente Rosita, Eunice, Iván o Carlos, a cualquiera le puede tocar. Todos están atentos, casi transportados por la “ciudad de los relojes”.

“Entre los ancianos más respetados, estaba el Tío Ritmo; era el que les enseñaba a los relojes, que no podían perder el ritmo y la responsabilidad que tenían en guardar...”, lee con alguna dificultad, Cristián Martínez, y luego mira alrededor mostrando en su cara el orgullo de tal hazaña. No se puede esquivar la emoción que produce verlo. El tiene 14 años y luego de varias repitencias recién cursa el cuarto básico. Jamás en todo este tiempo había logrado leer un texto, pero la música, el hermoso relato, el respeto de sus compañeros o quizás algún oculto mecanismo de su personalidad se activó con este método, y ahora por fin puede hacerlo.

Más fluido, David Marilaf relata otro párrafo de la lectura. Se mantiene erguido en su asiento y el movimiento involuntario de su cabeza es imperceptible. Desde que entró en la magia de esta experiencia, su problema neurológico prácticamente desapareció. Hoy permanece tranquilo y seguro frente al tremendo desafío de aprender a leer, echando por tierra todos los oscuros pronósticos dictados por su condición de alumno de extrema pobreza con una historia escolar llena de fracasos. A los 12 años, sus ojos no dejan de brillar.

En el último banco, al lado de la ventana, Soledad Canales sigue muy

concentrada la lectura general. Su vocecita tiene el mismo ritmo de los demás. Ya no siente esa vergüenza terrible de los primeros días, cuando ella llegó del campo a esa escuela de ciudad. Fue tan violento el impacto cultural que decidió enfrentarlo con el más profundo silencio. Desde marzo fue la “huasa” para sus compañeros y las pocas veces que se atrevió a hablar se rieron de su tono de voz y de su “extraño” lenguaje. El remedio fue la invitación que le hizo su profesor a participar en “La ciudad de los relojes”. Volvió a sacar el habla e incluso se atrevió a leer en forma individual. La primera vez que lo hizo nadie fue capaz de burlarse.

Los metalófonos son tocados con esmero por los niños. El cuento se detiene, porque el profesor pregunta a Carolina: “¿qué te parece que el Tío Pincel se haya escapado?”, y ella responde leyendo lo que había escrito en un espacio de su texto: “creo que hizo mal, no debió irse y preocuparlos a todos”. “¿Y tú Javier, qué pusiste?": “Yo encuentro que le sirvió, porque pudo conocer hartos países”. Iván se distrae mirando para atrás; de pronto se escucha a un compañero de fila que le llama la atención sin enojo: “oye Iván, dedícate al libro”, y el aludido le hace caso sin réplica.

Lo único que logra sacarlos de la fascinación es el aviso de que la leche está servida. Eso sí que le importa a la mayoría, ya que junto con

el almuerzo que les dan en la escuela, es la única alimentación del día. En sus casas no hay presupuesto para comida. Se cancela ordenada y alegremente la jornada y corren a tomar onces.

Es la Escuela 404 “Golda Meir”, de la comuna de Lo Prado. Su directora es la profesora Fresia Gálvez y los implicados directos, los 30 alumnos del cuarto año básico y su profesor jefe, Ruperto Fonfach. Ellos trabajan hace tres meses, con una nueva metodología creada por Patricio Rubel, educador y actual rector del Instituto Hebreo. Esta consiste en “una inmersión afectiva que invita a todos los sentidos a jugar al aprendizaje”, como la define su autor.

La idea central es que el niño no esté solo con su dificultad, que los profesores se interesen por lo que le sucede y actúen en conjunto con él, asumiendo el rol de mediadores, proponiendo y luego permitiendo el desarrollo del alumno desde una perspectiva personal. Se utiliza con éxito en niños que presentan problemas de aprendizaje.

“Yo siento que no es mérito mío, sino de la metodología. En este corto tiempo he visto verdaderos milagros con los chicos; aprendieron canto, a tocar instrumentos y se afiataron”, señala el profesor Ruperto Fonfach, mientras es rodeado por un grupo de niños que le conversan con toda naturalidad y le piden que cante con ellos.

**Profesor
Ruperto
Fonfach: “Uno
no sabe en
qué momento
ocurre el
aprendizaje”.**



Traen los instrumentos y arman una improvisada presentación en el recreo. Los niños y niñas, a pesar de su pobreza, se relacionan bien, no se muestran agresivos ni con sus pares ni con los adultos. A su profesor le demuestran especial afecto.

Los textos (son 4) narran historias, vivencias, experiencias, que guardan relación con el desarrollo social y psicológico de cada etapa del niño. Los cuentos se acompañan con ritmos musicales que ejecuta el propio alumno en el metalófono. En tanto, en los libros las notas musicales están representadas por pequeños círculos coloreados (un color fijo y diferente para cada nota) sobre las sílabas de las palabras; de esa manera se originan verdaderas canciones, que el niño interpreta al leer la historia.

ES UN MÉTODO DE APRENDIZAJE, NO DE ENSEÑANZA

A partir de una dura experiencia familiar, Patricio Rubel, entró de lleno en el mundo de la educación para no salirse más. Cuenta que vivía en Israel, cuando un día recibió una citación al colegio de su hijo, con el fin de ser informado de un diagnóstico definitivo y lapidario: el niño tendría grandes dificultades para aprender a leer y escribir.

El padre no pudo concebir aquello, al punto que asesorado por psicó-

logos, pedagogos, terapeutas y otros especialistas, se informó en detalle bajo el firme propósito de inventar la fórmula para que su hijo superara el difícil trance y no truncara su futuro, viviendo limitado. Hoy el joven tiene 27 años, se recibió de médico cirujano y ha sido seleccionado entre los cien mejores egresados acreedores a beca, de especialización. Además, es un excelente deportista, llegando a ser seleccionado chileno de judo.

"Este es un método de aprendizaje, no de enseñanza para todos los niños. Me he puesto en el lugar del alumno, respetando su ritmo, sus vivencias, sus sentimientos. Es como un pañuelo que tiene mucho más que cuatro puntas, y cada uno elige por dónde quiere entrar. Primero entran los que corren, después los que caminan, luego los que usan bastón, silla de ruedas, pero nadie sabe cuándo ni cómo aprenden. Porque cuando hay que cantar todos lo hacen, lo mismo cuando hay que repetir, dibujar, recortar y pegar, los ritmos de aprendizaje son distintos y eso se respeta", explica Patricio Rubel.

De esa manera, la metodología deja la libertad de optar al niño. Él puede entrar por la punta que eligió y de la forma que quiere, porque también asume los ritmos individuales, algunos decodifican, otros globalizan, algunos tienen memoria auditiva, otros memoria visual, todas las elecciones son válidas.

Mientras, el profesor cumple el rol de mediador no de instructor. De hecho, los niños lo llevan en el proceso, lo empujan.

Un aspecto destacable de la metodología V.A.M. (Verbal, Auditivo, Musical) es que el lenguaje utilizado es diferente al lenguaje común de una sala de clases. Lo que implica jugar

y no estudiar, relatar y no leer, dramatizar y cantar. Así se desarrollan la expresión oral y la comprensión verbal, además de una actitud positiva hacia la lectura. Al mismo tiempo, están estimuladas la motricidad fina, el ritmo y la ejecución musical. En realidad, es una concepción holística del aprendizaje de la herramienta más fundamental para el ser humano, que es dominar la lectoescritura, única forma de llegar a ser un hombre de conocimiento hoy en día.

Otros establecimientos pusieron en marcha la metodología V.A.M., se trata de la Escuela F 294 "David Bengurion", ubicada en el Cerro Las Cañas, la Escuela E 312 "República de Israel", de Playa Ancha y la Escuela F 279 del Cerro Polanco, todas pertenecientes al municipio de Valparaíso. Sus directores y cuerpo docente, ya empiezan a atesorar los éxitos. Sus niños han entrado en el maravilloso mundo de la lectura.

Cuatro son los textos que están en circulación y un quinto está por salir. Los títulos son "La Ciudad de los Relojes", "Campeón el Zapato de Fútbol y la Media Blanquita", "Pancho, el Pulgón de Mar" y "Trenzas en el País de Juntos Estar", este último acompañado de un casete muy bien grabado. Los libros están a la venta en Avda. Apoquindo 4900, oficina 75, Santiago. Han sido declarados material didáctico complementario de la educación chilena para la enseñanza de la asignatura de castellano a nivel del primer ciclo básico.

El método V.A.M. implica jugar y no estudiar, relatar y no leer.

En el cuarto básico de la Escuela "Golda Meier" todos los niños aprendieron a leer comprensivamente.



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: LA EXPERIENCIA QUE PUEDE DESCUBRIR EL FUTURO

María Teresa Escoffier
María Nelda Prado

Entrevistas a los académicos e historiadores: Luis Celis, Sol Serrano, y una reseña de la historia del Liceo N° 1 de Niñas "Javiera Carrera", que cumplió su centenario.

LUIS CELIS: UN EDUCADOR ESTÁ MÁS CERCA DE LA HISTORIA QUE UN HISTORIADOR

13

Revista de
Educación
N° 220

·Un pueblo se enriquece conociendo su historia, así se asoma a un mundo de las reales posibilidades.

·Insisten en que la educación es la clave, pero hay síntomas contradictorios que apuntan a otras carencias.

·Si la sociedad quiere manejar las variables para ofrecer un futuro menos neurotizante, debe analizar a fondo.



La educación está constituida por un conjunto de elementos con los que una sociedad cree que puede enfrentar la dinámica histórica.

La historia de la educación puede detallar con claridad los hechos acaecidos en un país, porque permiten una mirada real a la sociedad. Dedicarse a su investigación es adentrarse en la cotidianeidad del momento pasado y encontrar los porqués de los sucesos. El viejo dicho "la historia se repite", en el caso de la educación es casi profético, porque los problemas parecen ser semejantes desde ya hace mucho tiempo. De allí se de-

duce que algo falta.

Los juicios corresponden a Luis Celis, académico de la Universidad Católica, historiador y presidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Sin querer criticar, expresa que siempre se ha observado una preocupación por el tema, que los distintos gobiernos han hecho cosas por la educación, lo que se refleja en las cifras, los incrementos presupuestarios, que no obstante "el enfermo

sigue con síntomas complicados”.

Opina que las señales que arroja la sociedad chilena son contradictorias. Hoy se vincula la educación a la economía, y el esquema que se repite es atractivo para el hombre común: a mayor educación existen mayores posibilidades en el mundo del trabajo, pero en la práctica no se da.

“No basta el título, la formación, falta que la sociedad se sensibilice, que se haga un debate real sobre educación, ya que no es un tema solo de profesores y apoderados, es necesario ponernos de acuerdo en los diagnósticos porque existen síntomas contradictorios. Se dice, por ejemplo, que la población no está preparada para una economía como la que requieren los tiempos presentes, competitiva, que incorpore calidad, valor agregado, pero curiosamente, el producto geográfico presentado en Chile en los últimos años, muestra un crecimiento constante que ha dejado muy satisfechos a los encargados de nuestra economía. Y, con la misma población que, de acuerdo a otro diagnóstico, no está preparada para este tiempo”.

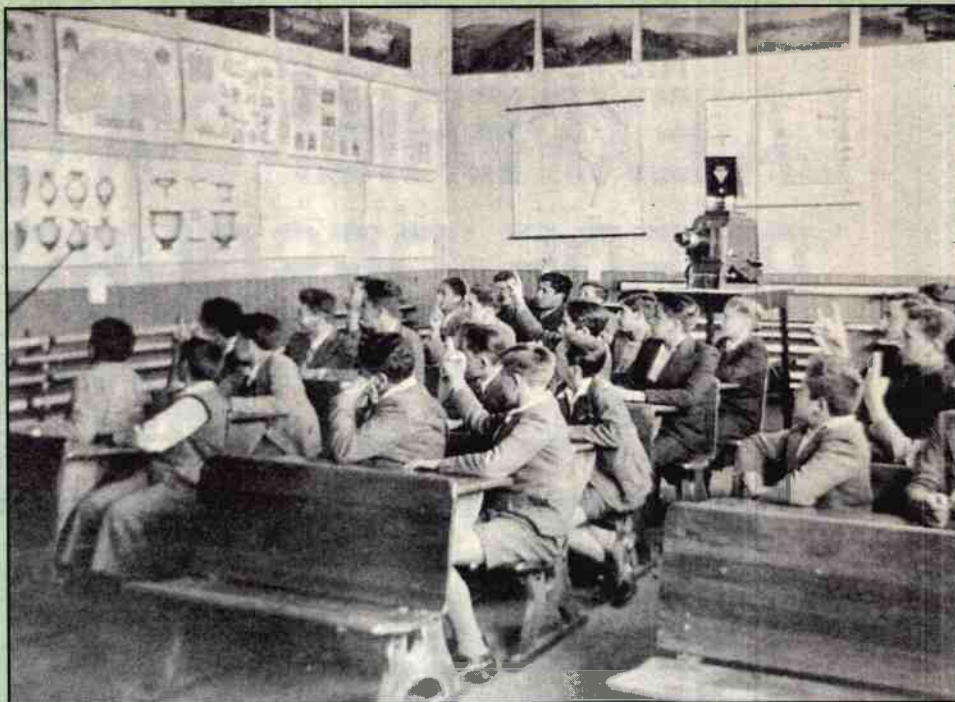
Hace recordar que en 1970, en España, época de Franco, se aplicó una reforma educacional con argumentos parecidos, preparar a la población para los nuevos desafíos económicos, sin embargo, el producto geográfico de González no ha superado al de Franco.

“Si se toma un aspecto de la sociedad o país para hacer un diagnóstico, nos vamos a quedar con una relación negativa. Y si fuera cierto que todos creen que la educación es la que aporta de inmediato capacidad al aparataje económico, bueno, ¡dediquémosle recursos a la educación!...”

LA SICOLOGÍA A LA ESCUELA

Reflexiona que Chile tiene una agenda muy completa de reformas educacionales. Comenzó el siglo con los aires de la escuela nueva de John Dewey, además de la retroalimentación europea, con visitas de gente destacada como Adolfo Ferrière, a fines de la década del 20.

“Se echa a andar la reforma educacional en 1928, que dura pocos meses por la contingencia política. Estamos en el gobierno de Ibáñez, una dictadura. Al comienzo éste acepta las proposiciones de los educadores, ya que necesita el respaldo popular, de las organizaciones, en este caso, del magisterio. A poco andar se produce el colapso, la gran crisis mundial del 28, el crac de la Bolsa neoyorkina y repercute acá, donde ya se arrastraba el quiebre del precio del



Aspecto de una clase de Historia en un liceo.

FALTA EL ANÁLISIS

Tales argumentos son conocidos y se repiten, y piensa que se debe a que no siempre hemos tenido la posibilidad de analizar situaciones conflictivas.

“Todo debiera arreglarse, darle validez al ser humano esencialmente. Si la sociedad quiere manejar en parte las variables que condicionarían un futuro menos neurotizante para nuestros hijos y nietos, ese análisis es necesario. Vamos a tener que hacerlo, habrá sorpresas, nunca la historia se hace al tenor de los protagonistas, ese es un elemento curioso de esta disciplina, no se sabe qué generación es protagonista de la historia”, insiste.

Señala que con la escuela nueva pasó algo parecido, partió con un esquema teórico determinado, pero la realidad concreta del niño chileno, del hogar chileno, era bastante diferente y derivaron en un fracaso. Los profesores sintieron amenazada su estabilidad. A lo anterior se agregaba que el Instituto Pedagógico funcionaba hace poco y sólo el 50 por ciento de los docentes era titulado.

El Liceo Manuel de Salas muestra buenos resultados, pero muy lentos para una realidad apremiante. El cuadro económico se deteriora a raíz del terremoto de Chillán en el gobierno de Aguirre Cerda y surge la Corfo y con ella la necesidad de enfatizar la educación tecnológica. La guerra precisa que se produzcan en Chile mu-

salitre. No era una etapa tranquila, casi era una utopía en medio del descalabro aplicar la reforma tal como se pensó, abarcando desde la educación primaria a la universitaria, con tales condiciones de orden político y económico”, detalla el investigador.

Los profesores insistieron porque de acuerdo a su propia mentalidad, veían la educación como una válvula de escape. Y ese esquema, opina, no ha desaparecido del todo.

Como resultado nació en 1932 la Escuela Experimental Manuel de Salas, con el propósito de observar con la experiencia, qué pasaba con las nuevas orientaciones que subrayaban la importancia de la psicología. Ello, explica, porque el siglo XIX había planteado una visión esperanzadora en orden a creer que el desarrollo de la ciencia, que había sido formidable, le daba un peso fuerte y definitivo a la racionalidad humana.

“El siglo XX comienza con el ánimo de que el futuro está al alcance de la mano. Marx decía que era cuestión de formar una sociedad sin clases para tener un buen futuro, otros decían que la ciencia eliminaría la miseria, el hambre y las guerras. Y de pronto, estalla la guerra de 1914. Se produce el quiebre”.

Freud resalta con la teoría que en el ser humano hay otras fuerzas aparte de la racionalidad y la objetividad: el mundo subconsciente, que maneja mucho más de lo que se cree al hombre, no solo en las neurosis o en los complejos, sino, además, en la vida cotidiana. Esto abre espacio a la escuela nueva que quiere crear sistemas educacionales que realmente ayuden a ser más humano.

chos de los elementos adquiridos afuera. El esquema es en el momento generar.

"Estos matices se dieron por el acontecer y rematan con la creación de la Universidad Técnica del Estado, con González Videla. Detrás hay una cantidad de problemas no resueltos. Se ve en el país tal cantidad de condicionantes que no hay posibilidades de enfrentarlas. De ahí nace todo ese proceso de la planificación", indica.

Menciona entre los factores condicionantes, uno visible: el geográfico, pero hay otros menos evidentes como el entorno político y el social. "Nos hemos convencido que somos una sociedad flexible y tolerante, no sé si lo somos tanto, y pesan en la forma en que solucionamos los problemas".

En un tiempo se quiso manejar a los jóvenes y se subrayó la disciplina, rememora. Aquel colegio que daba realce a la disciplina era bueno y la situación no ha cambiado tanto, "la gente cuando elige los colegios, lo hace por una serie de valores no estrictamente educativos; eso da un síntoma. No está claro lo que se quiere, y entre las cosas que se pasan por alto, está el respeto por la otra persona, el educando, para que él diseñe su propio modelo. Esto no lo acepta nadie porque el economista va a argumentar que el país no puede perder plata formando especialistas en latín, o artistas o poetas. Sin embargo, los únicos premios Nobel que tenemos son de poesía... ¿Quién va a aceptar un proyecto para aquellos jóvenes interesados en el arte y la cultura, para elaborar un modelo educativo con ellos?", se pregunta.

MÁS QUE DINERO...

El Programa MECE arrojó muchos antecedentes, todos reales, como las diferencias tajantes de medios que presentan los establecimientos, confirmados por los resultados que arroja el SIMCE o la PAA.

"Pero hay detalles. Si la modalidad educacional del colegio pagado fuese equivalente a la mayor cantidad de inversión que hay allí, los resultados debieran ser mucho mejores. La cuestión no es dinero solamente. El dinero, como estamos muy atrás en muchas cosas, es necesario, pero también es indispensable que la educación no siga siendo para el niño una serie de dificultades que vencer", opina.

La primera etapa está bien y los menores muestran creatividad, y condiciones extraordinarias, incluso en matemática, pero de repente se estancan. No es que carezcan de ca-

pacidad, lo que está claro es la existencia de elementos muy estrictamente vinculados a la pedagogía, que es necesario revisar, puntualiza.

La educación debe estar en permanente cambio, más sensible a ese entorno concreto. Piensa en la posibilidad de existencia de un currículo suficientemente flexible, que vaya siendo creado de acuerdo a los intereses de cada uno. Alguien propondría la solución técnica, otro especialista el aporte psicológico o metodológico, los padres darán a conocer sus inquietudes, y que de ese conjunto nazca la proposición final.

Sueña pensando que con un currículo de esa naturaleza, el alumno que logró sus objetivos a mitad de año, no siga encasillado a un ramo que ya domina, porque otros fallan.

APOYO DEL PASADO

"La historia nos ayuda a conocer los ensayos, los proyectos, y al menos algunas de las razones de sus fracasos. Construir el pasado es una hazaña no siempre lograble. Es como reconstruir nuestra propia historia personal, vocación, familia, amistades, experiencias".

Repite que la historia ayuda a entender el pasado para encontrar una pista del porvenir y explica que no pretende que detrás de ella o a través de la educación se pueda manipular el futuro. Se queja que esta disciplina ha pasado a ser una cuestión complementaria de la cultura y lamenta que se siga considerando la historia como un conjunto de cosas que memorizar.

Confiesa que se dedicó a la Historia justamente porque es un apoyo al momento de clarificar las cosas. Se tituló como profesor y trabajó en ese ámbito. Participó en el desarrollo de la reforma del gobierno de Eduardo Frei Montalva y le correspondió echar a andar la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, fue su primer secretario general. Allí estudiaron la relación que había entre la situación socioeconómica de los alumnos y su rendimiento. El manejo mismo de la JUNAEB dio señales del peso de esos elementos para hacer más atractivo el colegio a los niños.

Plantea que en esa época había esperanza en las organizaciones, en la sindicalización. Hoy, existen otras variables como el peso de lo religioso: Santa Teresa de Los Andes mueve mucha gente joven, y cree que lo mismo ocurre con el Padre Hurtado.

Enfatiza que existen elementos en la mentalidad colectiva e individual del chileno, que no han sido claramente estudiados ni validados como para

decir: éste es el diseño educacional para el niño de mentalidad media chilena.

UNA BUENA HISTORIA EDUCACIONAL

Un grupo de entusiastas decidió crear hace dos años la Sociedad Chilena de Historia de la Educación, con el objetivo de recalcar la importancia de esa disciplina en la formación de los educadores.

Luis Celis afirma con pesar que son pocos los entes formadores de maestros que tienen incorporada esta materia. "Nos preocupa, hemos logrado que en algunas universidades se vaya creando, que se destaque la investigación en el área", comenta y señala que incluso en Periodismo de la Universidad Católica surgieron unas investigaciones del tema.

Los docentes, añade, están entusiasmados porque ven que para interpretar un hecho educativo cualquiera, hay que recurrir a un hecho histórico, si no, queda como un elemento puramente descriptivo, sin acercarse a las complejidades de estas causales múltiples. "Nosotros investigamos, hacemos encuentros como para ir conociendo e intercambiando experiencias de lo que se ha hecho, y, buscando derroteros que puedan ir dando más presencia. Además, nuestro pasado educacional es grato, tenemos buenas personalidades", destaca.

Como ejemplo, comienza a dar una lista: Darío Salas, Luis Galdamez, Barros Arana, Abdón Cifuentes, vinculados a hechos significativos, como Amunátegui, que inicia la presencia de la mujer en las universidades chilenas en 1877. El país tiene una buena historia en materia educacional.

"Lógicamente, hay puntos negros que son parte de la historia y es bueno conocerlos. Un pueblo se enriquece conociendo su historia, nos afina el espíritu crítico y nos acerca a un mundo de las reales posibilidades", expresa.

En su trayectoria, la Sociedad participó en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación, efectuado en Bogotá, Colombia y estará presente en el próximo en Brasil, que se realizará en septiembre próximo. También han organizado encuentros internos, como las jornadas en la Universidad de Concepción.

CHILE OSTENTA UNA TRADICIÓN HISTORIOGRÁFICA DE CALIDAD

• Buenas fuentes informativas permiten rescatar en gran parte la historia de la educación chilena.

• Testimonios de los visitantes de escuelas detallan el ambiente sociocultural de la época.

• La historia de la educación, en próxima etapa, debe incursionar en la relación educación-economía.

16

Revista de Educación
N° 220

Gracias al fuerte impulso dado a la formación de la identidad nacional en el siglo XIX, propio de los países de Occidente, y al que, por cierto, Chile no estuvo ajeno, existe una fuente inestimable de archivos que grafican con detalles lo que fue la historia educacional en el país. La labor de los investigadores, silenciosa, casi anónima, transcurre en las bibliotecas, entre los documentos que atestiguan ese pasado.

La historiadora y académica de la Universidad Católica, Sol Serrano, ha dedicado sus esfuerzos a remover el legado del siglo pasado. Actualmente se sumerge en lo que fue la educación primaria. Publicó recientemente el libro "Universidad y nación en el siglo XIX", en cuya elaboración demoró siete años.

"Nuestra tradición historiográfica en esa etapa fue muy exitosa, sólida. Fuimos considerados los mejores historiadores de la época. Ello implicó también una gran preocupación por los archivos, por mantenerlos, recolectar los archivos privados y ponerlos en la Biblioteca Nacional".

Declara que la institucionalidad cultural formada en 1840 se interesó en las fuentes que permitirían es-

tudiar la identidad nacional. El tema de la formación de naciones preocupaba a las élites políticas de ese entonces. Lo mismo ocurrió en todos los países de cultura occidental.

Al alero de la Universidad de Chile, agrega, se formó ese gran archivo que contempla a los grandes: Barros Arana, Amunátegui, Vicuña Mackenna, García Reyes, Sotomayor Valdés, Crescente Errázuriz, entre otros.

Los anales de la Universidad de Chile, que se publicaron desde 1846, constituyen la fuente clásica de información. Señala que estaban divididos en dos secciones, uno reunía los trabajos de los académicos de la misma universidad, y el otro, abarcaba el material público relacionado con la educación. Contenía los decretos, documentos oficiales emitidos por el Estado.

El riesgo es que entregan versiones oficiales, y construyen una historia excesivamente legalista. "Poreso, la otra gran fuente son los archivos del Ministerio de Educación, los que no están en esa sede, sino en el Archivo Nacional. Ahí se encuentran los documentos del Ministerio de Educación desde 1937 en que se fundó, y que funcionaba como Ministerio de

Justicia e Instrucción Pública. En el archivo están separados en áreas independientes: Culto, Educación y Justicia", revela.

Hace ver la importancia de guardar los archivos con un criterio histórico, y no se limite a los decretos. "Me da la impresión que el archivo siglo XX, en el Ministerio de Educación, hasta donde lo he visto no aporta nada nuevo, no tiene los informes internos, reservados, la correspondencia, que es lo que constituye la Historia".

UNA MINA DE ORO

"Lo maravilloso del archivo de Educación, es que reúne los originales de lo que se publicó en los Anales, pero más que eso están las formas, la correspondencia del ministro al intendente, de este último al profesor, de la universidad con el Ministerio, de la escuela normal, toda la trama real de cómo se construye una institución. Es una mina de oro, y de una diversidad que permite conocer el funcionamiento cotidiano de esa área", manifiesta.

Haciendo un esquema, específica que en la época el sistema nacional de Educación lo constituía la Universidad de Chile, como Superinten-

"Es importante para la Historia el criterio con el cual se mantienen los archivos".





Un relato de la vida en las escuelas dejaron los informes de los visitantes.

dencia de Educación; la educación secundaria formada por el Instituto Nacional y liceos de provincia que se crearon en el período y que se vinculaban directamente con el Ministerio del ramo. Existía, además, la Dirección de Instrucción Primaria.

Puntualiza que en este aspecto surgen ciertas confusiones en el archivo. "El problema está en la educación primaria, porque la ley que la reglamenta especifica aspectos de la escuela primaria dependiente de la Municipalidad, y otros, que dependen del Ministerio y a través de éste, de la Intendencia. En esta doble pertenencia se producen confusiones, porque hay documentos muy claves para la historia del siglo XIX, lo que se llamó "Los informes de los visitantes de escuelas", la mejor fuente para inquirir detalles de la Historia de la educación primaria del siglo pasado, que estoy estudiando ahora", opina la académica.

Expresa que los visitantes se nombraron en 1846 y debían inspeccionar las escuelas primarias, pocas y muy rudimentarias. Según la investigadora, la escuela de ese tiempo funcionaba, por ejemplo, en una casa particular, contaba con pocos alumnos y carecía de bancos y pizarrón. Es probable, añade, que la dueña de casa durmiera en la misma pieza donde recibía a los alumnos. A veces, funcionaba en un galpón con piso de tierra, que se llovía, y donde estaban los cerdos. Algunos niños llevaban comida y se calentaban con un brasero.

En ese período se intentó ordenar ese caos. Los visitantes eran funcionarios del Ministerio que recorrían las provincias e informaban a la Jun-

ta de Educación de la provincia que presidía el intendente, y al Ministerio.

"Tales informes son para la historia social de Chile, una pieza única, porque en un mundo que era menos burocrático que el actual, los informes de los visitantes son relatos muy completos, que indicaban cuántos alumnos había, cómo era el profesor, qué pasaba con los padres, cómo es el pueblo. Son documentos maravillosos", dice con entusiasmo.

¿DÓNDE SE GUARDAN?

No obstante, hay confusión respecto al sitio donde están esos informes. Ha encontrado algunos en Intendencia, no en Educación. Indica que desde 1846 a 1864, se publicaron todos en el "Monitor de las escuelas", pero de ahí en adelante no se sabe.

Repite que el archivo es una fuente donde hay que navegar sin dirección, porque no están muy clasificados. Pero agrega que el historiador no puede fiarse enteramente de los catálogos, porque los criterios de clasificación responden a un período, a una época distinta. Es necesario que el historiador reordene la información de acuerdo a sus intereses; por eso, dedica gran parte de su tiempo a esa tarea y es clave, resalta.

Otra fuente informativa es la prensa. Y existió prensa especializada como el "Monitor de las Escuelas" de la educación primaria, fundado por Domingo Faustino Sarmiento. Era como una revista con formato de diario, dedicado a las escuelas, a los profesores, de carácter técnico, pero informaba de todo lo que pasaba en ese nivel de enseñanza. Ellos se conservan en microfilms.

A mediados del siglo pasado se terminó esa publicación y la reemplaza la Revista de Instrucción Primaria. Ambas constituyen una buena fuente del siglo XIX.

Los datos existentes sobre la educación privada, en tanto, son poco confiables. Y la razón es que las estadísticas del siglo pasado "eran bastante al ojo, por eso uno se mueve en el XIX sabiendo que las estadísticas dan tendencias, más que realidades", manifiesta. Hay una gran dificultad, añade, para comprender lo que pasó con la educación privada, porque depende de lo que recolectó el sector público sobre la materia.

En ese caso, aclara que una fuente interesante es la prensa, ya que la educación privada hace uso de sus páginas para publicitarse. Indica que algunos historiadores de otros países han intentado hacer estadísticas a base de tales documentos, aunque resulta azaroso.

¿QUIÉN QUIERE LA EDUCACIÓN?

La académica confiesa que particularmente le interesa contestar una pregunta básica, pocos historiadores de la educación se la han formulado, y aclara que no es propia: ¿quién quiere la educación?...

"Vivimos en una sociedad altamente alfabetizada; por tanto, entendemos esa pregunta por dada. Todos quieren ir a la escuela. Nuestro problema en las últimas tres décadas ha tenido relación con la oferta, no con la demanda, hasta el punto de llegar a un equilibrio. Pero en el siglo XIX, cuando el Sistema Nacional de Educación empieza a formarse, el proble-



Las Historia de la educación es una ventana para estudiar problemas muchos más amplios.

ma era más bien a la inversa”.

Quiso conocer el caso específico de la Universidad de Chile, cómo se formaba este Sistema Nacional de Educación y su relación con el mundo político de la época, con esa idea de hacer nación. Y también, investigar cómo la Universidad de Chile forma las profesiones, sobre todo aquellas modernas, basadas en las ciencias experimentales (Medicina e Ingeniería), la otra era Leyes con una tradición colonial. Buscaba saber cuál era la relación entre la oferta estatal y la demanda social. Ese es el tema de su libro.

FALTAN ESTUDIANTES DE MEDICINA

Concluyó que “en la educación superior estamos frente a una oferta unilateral del Estado cuyo objeto era crear demanda a través de dicha oferta. El Estado establece la profesión de Medicina, trae profesores extranjeros a altos costos, compra instrumentos, construye una escuela y forma los hospitales para hacer las prácticas. Lo hace no por un interés social latente por estudiar Medicina, al revés, el Estado debía salir a cazar estudiantes que siguieran la carrera, porque carecía de prestigio social ni tenía un mercado muy claro”.

El proceso de modernización en el ámbito intelectual, fue una iniciativa estatal, al contrario de los casos observados como modelos por parte de la elite ilustrada que construyó este sistema, que habían sido procesos sociales que se institucionalizaron. Reflexiona que en ese tiempo fueron personas individuales las que se asociaban en torno a la iniciativa y que pos-

teriormente asumen las universidades y el Estado.

“El ideario de esa elite es la ilustración cuyo fundamento es la importancia del conocimiento científico, y la formación de la razón como el elemento que daba la libertad al hombre. Y estamos también, frente a un pensamiento liberal republicano en el cual si se establecía que todos eran ciudadanos, que la legitimidad del Estado estaba basada en la soberanía popular, ésta admitía la existencia del ciudadano, y ésta a la vez, presuponía personas capaces de tomar una decisión a base de una opción racional. Esa opción racional no es posible sin una educación”.

Agrega que, a su juicio, la educación es la primera política pública social del Estado. “En ese sentido era muy interesante una ventana para estudiar problemas mucho más amplios. De hecho, la Historia de la educación está cambiando mucho de enfoque. Hay una Historia muy tradicional, centrada en el aspecto pedagógico y que, en general, viene de educadores. Y ahora, cada vez más, la historiografía descubre que la educación es una ventana para conocer múltiples aspectos de la historia social, cultural, de las ideas y de la pedagogía.

“La Historia de la educación hoy día, quizás, sea uno de los ámbitos privilegiados para la historia social de la cultura, para la historia social de las instituciones, por eso me intereso en el tema”.

SELLO DISTINTIVO

Consultada su opinión sobre la repetición de los problemas en el

aspecto educacional, en la Historia, indica que le parece que este período tiene un sello distintivo: el mercado al que se dirige. “El saber ha pasado a ser el mayor capital, en oposición a la época industrial en que fueron los bienes de capital. Eso es una transformación importante”, responde.

Aventura que el problema de las reformas educacionales anteriores, sobre todo en el tema de educación y trabajo, o educación y productividad económica, no estaba en la educación sino en el mercado. “Esa es mi duda”.

Detalla que en el siglo XIX, el modelo económico exportador de materia prima, con escasa necesidad de mano de obra calificada, requería de un sistema educacional más orientado a la formación de la ciudadanía que hacia la productividad. Y en el siglo XX, el modelo económico basado en la industrialización estatal, donde el acceso al trabajo está condicionado a la burocracia estatal y el esquema era de empresario-trabajadores, duda que se necesitara un esquema distinto. Pero, insiste en que esta es una hipótesis.

La Historia de la educación está volcándose hacia afuera, a una visión más cultural. Sol Serrano opina que una próxima etapa será una historia educacional orientada también hacia la economía, hacer la relación educación-economía, para lo cual es necesaria una formación económica mucho más sólida.



UNA VENTANA AL PASADO

Retazos de la vida escolar en el siglo pasado se describen en la publicación *El Monitor de las Escuelas*. Algunas de sus ediciones están en la Biblioteca Nacional, en microfilms, desde donde extrajimos algunos párrafos que se reproducen a continuación.

EN EL DEPARTAMENTO DE CONCEPCIÓN

Un resumen de Bernardino Ahumada sobre la situación en el Departamento de Concepción, en octubre de 1858, indica:

"En este Departamento la educación se halla jeneralizada. Según el censo, levantado el año 54 contiene 14 mil 486 habitantes; pero a la fecha es muy probable que comprenda a lo menos 15 mil. De estas se hallarán en estado de educarse la quinta parte, es decir 3 mil; i siendo el número de educandos 1.125 se ve que recibe educación uno i un décimo por tres.

Si se compara este resultado con la mayoría de los departamentos más favorecidos en la educación que contiene la República, talvez no habrá ninguno que presente otro tan satisfactorio.

A medida que vayan mejorándose las escuelas primarias existentes i una vez establecidas las conventuales, Concepción quizás sea el primer departamento que le quepa el honor de hacer la educación tan extensiva, hasta llegar a comprender a todas las clases que se hallan en estado de recibirla.

No pasaré en silencio una especialidad importante que también se nota en este departamento, i es; que el número de varones que se educa sólo excede al de mujeres en 69 educandos. De modo que la educación en el sexo femenino se halla casi a la misma altura que la del masculino.

Entusiasmo tan jeneral por la educación, en muy breve tiempo presentaría un aspecto muy lisonjero, si las escuelas sostenidas por el fisco i municipio no demorasen en funcionar en locales adecuados i se remediara la falta de útiles que tanto se hace sentir. Allanado este obstáculo, se obtendría bajo todos aspectos el desarrollo más completo i progresivo en la difusión de la instrucción primaria".

Dios guarde a U.S.
Bernardino Ahumada M.

Al Sr. Ministro de Instrucción Pública.

VISITA A LA PROVINCIA DE MELIPILLA

Sr. Ministro, habiéndolo efectuado la visita de las escuelas primarias del Departamento de Melipilla, que por decreto supremo del 3 de mayo último se me ordenó hacer, doy cuenta a U.S. del estado de la enseñanza i de todo lo que tiene relación con ella en dichas escuelas.

Nada satisfactorio es el estado de la enseñanza primaria en el Departamento que he visitado, ya por el poco aprovechamiento que he notado en las escuelas, cuanto porque el número de individuos que se educa es sumamente inferior al que debe suponerse en estado de recibir educación. En una población de 23.958 habitantes (censo 1833), cuya quinta parte, 4.791, según cálculos de estadística se supone en estado de asistir a la escuela, sólo se educan 381 individuos.

La causa del poco aprovechamiento en los alumnos, la encuentro: 1º en que los preceptores (profesores) están muy mal dotados. 2º la falta de útiles, la estrechez e incomodidad de los locales. 3º en la poca asistencia de los alumnos a los establecimientos y 4º en que sus padres los retiran de la escuela para servirse de ellos cuando apenas han aprendido a leer y escribir.

Por lo que hace a la instrucción en las escuelas fiscales y municipales, el estado comparativo es el siguiente: de los 206 alumnos que las frecuentan: 103 están silabando; 116 decorando; 150 escribiendo; 44 en aritmética y 34 en catecismo religioso.

Por los datos anteriores verá U.S. que en todo el Departamento no hay una sola escuela costeada por el fisco o la municipalidad, que provea gratuitamente la educación a la mujer. En la Villa de Melipilla es donde más se hace sentir esa necesidad. Las poblaciones de San Francisco, el Monte i Curacaví, necesitan también de establecimiento de niñas, sino costeado del todo por el Gobierno, al menos subvencionado.

Para dirigir la escuela de niñas que deberá abrirse en la villa cabecera, propongo a U.S., a la directora del colegio particular, doña Rafaela León. He visitado el establecimiento de esa señora y encontrado en él progresos considerables. La casa que ocupa es bastante extensa, aseada y con buenos salones, i no habría más que concederle un sueldo de 25 pesos al mes y una cantidad para útiles i la escuela quedaría instalada al lado del colegio. El señor Gobernador y otra persona, me hablaron muy bien de esa señora.

Escuelas particulares. Si todos los dueños de hacienda fueran tan filántropos como el Sr. Juan Agustín Alcalde y los párrocos tan celosos de la ilustración de sus feligreses como el Sr. cura Pedro Valdivia, la ignorancia, la miseria y los vicios, no serían hoy la carcoma que roe a esas pobres gentes de los campos.

Dios guarde a U.S.
Visitador Jeneral, J.B. Suárez

Al Sr. Ministro de Instrucción Pública.

LOS CASTIGOS DEL SIGLO PASADO

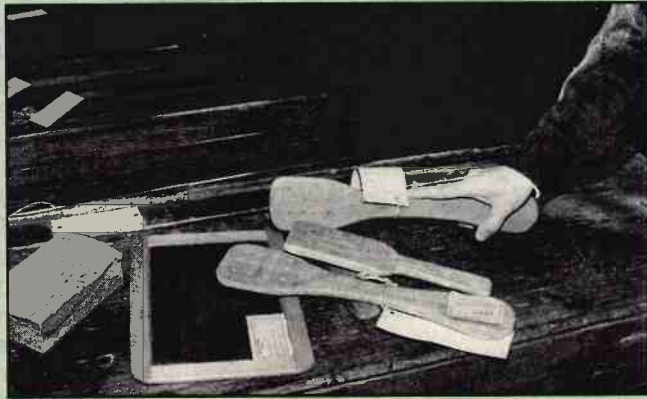
A principios del siglo pasado, la educación en Chile aplicó el "Método lancasteriano", traído desde Inglaterra por Bernardo O'Higgins. Algunos vestigios se guardan en el Museo Pedagógico y dan elocuente testimonio de la rigidez disciplinaria y el autoritarismo que reinaba en las aulas de aquella época.

Los alumnos se sentaban en un pupitre para seis o siete. Seguían las instrucciones del profesor, escribiendo en una pequeña pizarra con tiza muy fina. Las distracciones, la falta de concentración, las conversaciones fuera de contexto, los movimientos no permitidos se pagaban caro. Un buen "palmetazo" hacía retornar la atención al infractor. Para eso, los maestros estaban provistos de unas paletas de madera, llamadas "palmetas".

Si el chiquillo resultaba muy "incorregible", se le mandaba al mueble de castigo, que era una especie de cabina, estrecha, instalada en una de las esquinas de la sala. El castigado debía permanecer en la oscuridad y el encierro hasta que el profesor levantara la sanción: "la letra con sangre entra", justificaban.

En la "tribuna del lector" (similar a un podio) debían subirse todos los que tenían que "rematar conocimientos", es decir dar exámenes. Sentado a más o menos medio metro de altura, el examinado debía contarle a la audiencia lo que había aprendido y esperar el veredicto definitivo: aprobado o reprobado.

Al final, los que pasaban las pruebas tenían que hacer las veces de monitores, reproduciendo el aprendizaje a cientos de sus compañeros instalados en amplios salones. Esa fue una manera de hacer que los pequeños "ilustrados" masificaran el conocimiento adquirido. Esto sucedía alrededor del año 1820.



Con las "palmetas" se les pegaba a los desordenados.



En la cabina de castigo entraban los "incorregibles".



La "tribuna del lector" servía para dar los exámenes.



Los primeros pupitres tenían patas de hierro y cubierta de madera fina.

UN SIGLO CON MUCHO PARA CONTAR

• Fue el primer colegio fiscal dedicado a “señoritas” de la alta sociedad santiaguina.

• Ya en 1920 sus pasos empezaron a encaminarse hacia el desarrollo intelectual de sus estudiantas, propiciándoles el acceso a la universidad.

• En la actualidad, los 60 profesores, las mil 317 alumnas, la directora, los paradocentes, los padres y apoderados, trabajan en la construcción del proyecto educativo nuevo.

“E l Liceo N 1 es un establecimiento educacional científico-humanista, laico, pluralista y democrático que propende a un humanismo integral y axiológico, en un clima agradable donde primen los valores trascendentes y vitales en la formación de las alumnas.

En eso estamos siempre. En un permanente esfuerzo por crecer educando, por lograr la socio y autorrealización de todos y en especial de nuestras estudiantas, teniendo presente nuestro minucioso pasado, lleno de prestigio y de recuerdos engrandecedores. También, con la mirada auspiciosa hacia el futuro”, resume el profesor técnico curricularista, Hugo Cortés Rodríguez. Esa es la perspectiva actual, con ella el Liceo N° 1 de Niñas de Santiago enfrenta jubilosamente sus cien años de vida.

Un siglo de ir y venir, de enseñar y aprender, de seguirle los pasos a la historia, tiene mucho para contar. En 1893, el Ministro de Instrucción

Pública, Máximo del Campo le encargó a la educadora alemana, Juana Gremler, el proyecto de creación de un liceo fiscal para niñas. La responsable tenía experiencia, pues había sido directora de dos planteles similares en su tierra natal. Al año siguiente fue aprobado el plan y nace el “Instituto de Señoritas de Santiago”, con su gestora en la dirección.

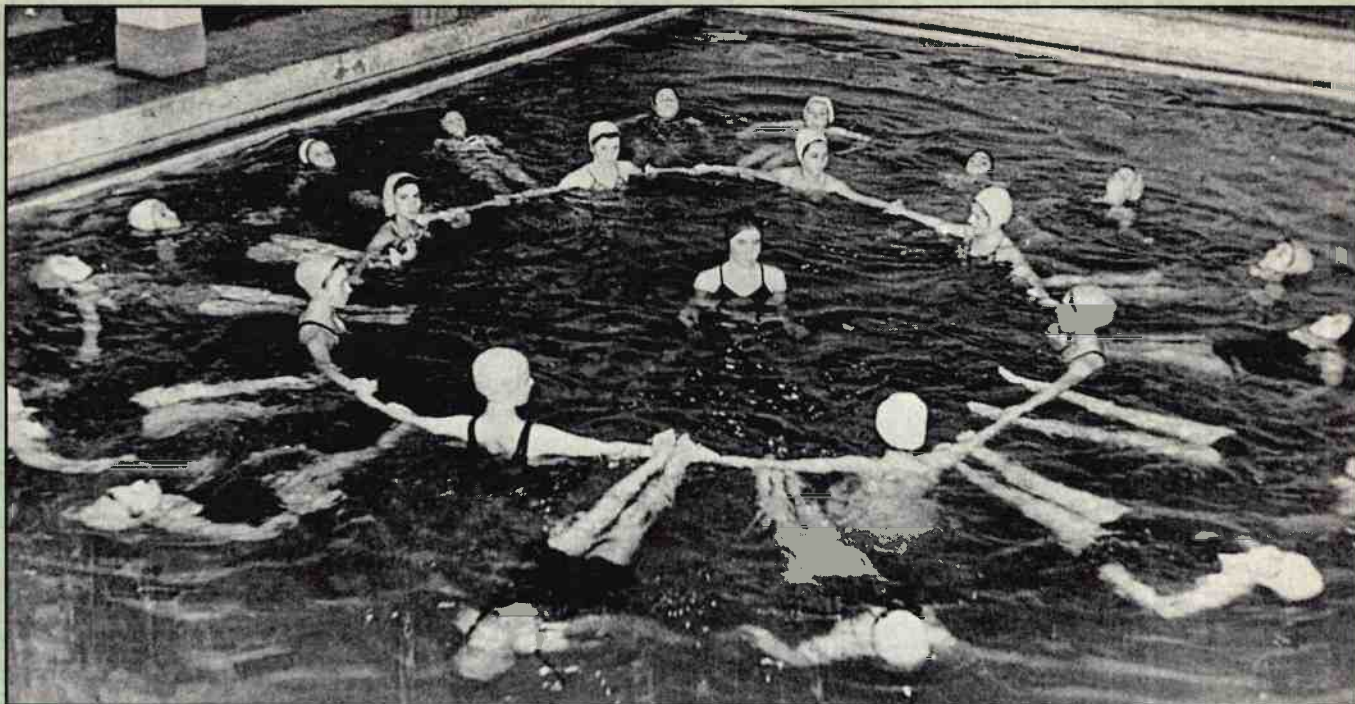
Otro año se demoró en partir oficialmente. Se decretan las pautas de su organización, quedando claro el objetivo pedagógico central: “formar futuras madres de familia y no prepararlas con el fin de seguir una carrera o profesión, teniendo como condición indispensable para ingresar, pertenecer a familias honorables, aristocráticas y acomodadas”.

SEÑORITAS DE LAS FAMILIAS MÁS IMPORTANTES

La primera matrícula fue de 114 señoritas de las familias más impor-



Profesoras y ex alumnas en el aniversario de 1945. Aparecen Rosa Markmann de González Videla, Berta Topp de Johnson, (directora) e Irma Saavedra.



Presentación de las alumnas en la piscina temperada, 1937.

tantes de la época.

De a poco, el espíritu del plantel fue dando un giro hacia el acceso de las alumnas a la educación universitaria. En 1920, el Liceo con el nombre de Javiera Carrera, introduce en los planes de estudio, las asignaturas de Gimnasia, Artes Manuales y Economía Doméstica, además de la preparación especial para el ingreso a la universidad. El francés se hizo obligatorio; en tanto, el alemán y el inglés quedaron como ramos optativos.

Un incendio destruyó el antiguo edificio, ubicado en Compañía esquina Teatinos, en 1927. Se adquirió entonces la casa que había sido del General Manuel Bulnes en la misma calle Compañía, pero en el número 1412, donde funciona hasta hoy. Diez años después, inauguran el cine y la piscina temperada. Las niñas realizan una brillante presentación de danza acuática ante el deleite de las autoridades y público asistente.

En la década del cuarenta se crean los centros de alumnas y de padres y apoderados, al mismo tiempo que se forma la biblioteca infantil para la escuela anexa. Se establece el servicio de orientación y se construye un refugio en el balneario de Quinteros, como lugar de recreación y vacaciones para la comunidad liceana.

REFORMAS EN LOS DÍAS DEL PRESIDENTE FREI

Durante el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, el Liceo re-

organiza su estructura administrativa y pedagógica, de acuerdo a las reformas propuestas en el ámbito educacional. Cabe recordar que la educación en esa época fue eje de una estrategia de cambio social, basada en el consenso, la participación y la cooperación. Se cambió el número de años de la enseñanza básica y media (ocho y cuatro respectivamente, en vez de seis y seis). Se redujo la nota de aprobación a un 3,5. Fueron flexibilizados los límites entre la educación media científico-humanista y la técnico-industrial, pudiendo ambos sectores acceder a la universidad. Las escuelas industriales y agrícolas se abrieron al ingreso de mujeres y la formación de profesores se elevó del nivel medio en las escuelas normales a la superior universitaria.

Esta gran reforma se vio reflejada positivamente en el Liceo: "Hubo más integración entre las asignaturas, las relaciones interdisciplinarias y las personales, lo que redundó en mayor participación de las alumnas en el proceso. Del verticalismo anterior se pasó a horizontalismo respetuoso y comunitario", cuenta el profesor Cortés.

En aquellos días, el Liceo creó su biblioteca, laboratorio de idiomas y las brigadas del tránsito de seguridad escolar.

Atrás fue quedando esa pedagogía europea implantada en los inicios, apegada a los códigos reglamentarios y a la racionalidad técnica como

modalidad curricular: "Varió la exclusión social en cuanto a los roles de la mujer y a la clase alta. Se reservó la matrícula a la elite de conocimientos y capacidad, empezando a propiciar el objetivo académico de que las alumnas alcancen la educación superior, sin dejar de dar prioridad a la formación de personas integrales", señala Hugo Cortés.

"No podemos olvidarnos de lo que influyó el período del presidente Pedro Aguirre Cerda con sus mensajes tendientes a una educación gratuita, única, obligatoria y laica. Y aquel movimiento de profesores de la década del 30, que pretendió elevar la imagen del docente a un arquetipo de perfección, haciendo de él un modelo de vida y profesionalismo. El Liceo seleccionó cuidadosamente a su personal docente y lo calificó con rigurosidad. Hasta el día de hoy permanece esa excelencia académica", agrega el profesor.

VERTICALIDAD EN LA SALA DE CLASES

En su análisis sobre los 17 años de régimen militar, Hugo Cortés comenta: "Ese período se orientó a base de dos universos doctrinarios: la doctrina de seguridad social, que se tra-

dujo en autoritarismo y el liberalismo económico a ultranza, que estatuye al mercado como mecanismo de regulación y articulación de la sociedad. En la educación esto se tradujo en miles de profesores despedidos, la disolución del Consejo Nacional de Educación y la eliminación del currículo de contenidos considerados conflictivos. En los colegios hubo que dar énfasis a la disciplina y a la celebración de actos cívicos patrióticos.

También se modificaron los criterios de evaluación y la instauración de los exámenes a fin de año. En cuanto a lo administrativo, tenemos la municipalización, la privatización y los traslados de establecimientos de enseñanza técnico-profesional a empresas. Nuestro Liceo aplicó todos los decretos emitidos durante el período, en especial los concernientes al llamado aprendizaje para el dominio y el Decreto 300 que todavía rige los planes y programas. Aunque hay que reconocer que se aumentaron las horas de las asignaturas comprometidas directamente con el acceso a la educación superior. A pesar de todo, hoy se ofrece electividad a las alumnas y se continúa con la relación horizontal entre profesores y estudiantes, igual que entre docentes y la dirección del plantel. Pero sigue manteniéndose un verticalismo obligado con las directrices externas".

Con la llegada de la democracia,

el Liceo N° 1 de Niñas se empeña en consolidar su propio proyecto educativo, sabiendo la urgencia de cambiar mentalidades en el campo educativo. Ellos comprenden que la diversidad y lo heterogéneo de las situaciones educacionales, exige que los responsables directos y únicos del proceso sean los miembros de la comunidad liceana y, por lo tanto, quienes deben encargarse de formular propuestas curriculares. Ellos están ciertos que se adentran en los caminos de la innovación.

La comunidad escolar se afana en un trabajo participativo, donde todos los estamentos estén involucrados en las decisiones, en el desarrollo y en la evaluación del proceso. Por ello se organizan en torno a la productiva tarea de hacer reuniones, talleres, jornadas, encuestas, bajo el propósito de definir el ser y hacer del Liceo.

En su primer siglo de vida, las miles de estudiantes registran en sus mentes el relato histórico de su colegio, cuando las 117 "señoritas" de distinguidas familias, sentaban el valioso precedente de la no discriminación ni postergación hacia las mujeres. Esas jóvenes fueron capaces de transformar en breve, la misión del instituto al cual tenían el privilegio de asistir. Ellas "decidieron" ampliar sus objetivos más allá de lo doméstico y el servicio social. Ellas dieron la pauta y las generaciones posteriores la reforzaron, po-

niendo a la mujer en un plano más universal, al servicio de los cambios que nuestro país y la humanidad en estos días reclama.

En 1895 fue Juana Gremler. El año 19, la dirección del establecimiento fue asumida por Isaura Dinator de Guzmán. En 1930 estuvo Berta Topp de Johnson, para seguirla en 1945, Marina Silva Maturana, cuyos dos últimos años tuvo que ser subrogada por Laura Mac Mahon, ya que se enfermó. Continuó Elena Zamorano en 1967. El 69 fue directora María Oróstica González y desde 1979 estuvo Alicia Vásquez Bustamante. El 91 fue compartido por Elizabeth Ormeño Ortiz y María Rebeco Castro, esta última concluyó su período en marzo de 1993 y desde entonces permanece en el cargo, Mónica Barrientos Estrada. En distintas épocas, enfrentando diferentes situaciones sociales y políticas, respirando otros aires, en otras primaveras, mirando otros rostros; sin duda, todas estas mujeres que se plantaron al frente del "primer liceo para señoritas", han entregado su silenciosa contribución en complicidad con esas mujercitas que están formando.



Participación del Liceo en el acto inaugural del Estadio Nacional en 1938.

LA ESCUELA PRIMARIA POPULAR EN EL SIGLO XIX EN CHILE

M. Loreto Egaña
Investigadora
PIIE

·La política educativa estatal en la educación primaria durante el siglo XIX se orientó hacia la educación del pueblo.

·A partir de la década del 50 se perfiló un sistema educativo centralizado, normativo y supervisor.

·Desde 1850 se incorporaron en las escuelas dos actores principales: los **visitadores y los maestros normalistas, que tenían que ver con disciplinas institucionales.**



No se trató de organizar un sistema educativo primario para cualquier sector sino para los sectores más pobres.

tuvo orientada por una preocupación fundamental: la educación del pueblo. No se trató de organizar un sistema educativo primario para cualquier sector de la población, sino, específicamente, para los que no podían procurársela, esto es, los sectores más pobres. En esta perspectiva, la educación primaria organizada como sistema tuvo un carácter marcadamente popular durante el siglo XIX.

Desde el punto de vista de los alumnos, del origen social y económico de los maestros, de las condiciones materiales en que se desarrolló, incluido el nivel del salario docente, el carácter popular de esta acción educativa es evidente. La característica de ciclo terminal, que presentó esta educación especialmente con la creación de las preparatorias de los liceos, acentuó el carácter de un servicio educativo orientado hacia los sectores populares.

La urgencia con que se visualizó la educación del pueblo desde algunos políticos e intelectuales, estuvo muy ligada a la necesidad de construir pautas culturales comunes, que posibilitaran la formación de ciudadanos en la Nueva República. Esta acción del Estado que se perfiló cla-

ramente a partir de la década del 50 implicó una formación de sistema educativo centralizado, normativo y supervisor; no se limitó a abrir y mantener escuelas sino que, además, introdujeron modificaciones significativas en la práctica escolar.

Las escuelas primarias populares que funcionaron antes de la década del 50, especialmente en pequeños poblados, contaban con maestros del lugar, que no tenían una capacitación especial. Constituían en la práctica una prolongación del espacio cultural familiar, donde se enseñaban las habilidades mínimas que los padres consideraban necesarias para sus hijos, existiendo pautas culturales comunes a niños, padres y maestros.

LOS VISITADORES Y MAESTROS NORMALISTAS

Las nuevas disposiciones que comenzaron a ser introducidas aproximadamente desde 1850 en la práctica cotidiana de las escuelas, se implementaron a través de dos actores

La conformación del sistema educativo en sus diferentes niveles durante el siglo XIX, implicó la presencia prioritaria del Estado. A través de diversas normativas, de crecientes asignaciones presupuestarias, de la acción de políticos y educacionistas, se fue construyendo la posibilidad de que la educación no fuera un privilegio de los que podían procurársela, sino que se abriera lentamente al conjunto de la población.

La política educativa estatal en el ámbito de la educación primaria es-

La práctica en las escuelas hasta entonces se caracterizaba por constituir espacios privados.

principales; uno de ellos fueron los visitantes, funcionarios estatales encargados de la supervisión y control de la actividad educativa; el otro estaba constituido por los maestros que habían sido formados en la Escuela Normal. Las acciones implementadas por estos dos actores se dirigieron a normalizar la práctica escolar; los alumnos deberían aprender a ritmos colectivos, en textos similares y con metodologías comunes.

Los horarios y el desplazamiento de los alumnos fueron normados, buscándose un comportamiento en el espacio escolar, que difería en gran medida de los comportamientos cotidianos de los alumnos en la familia y comunidad. Se introdujeron formas de expresarse diferentes y más formales, convirtiéndose la sala de clases progresivamente en una instancia formalizadora y de disciplinamiento.

Uno de los aspectos más significativos de la presencia estatal en la práctica educativa en las escuelas, fue la constitución de este ámbito escolar en un espacio público y socialmente legitimado.

En general, la práctica en las escuelas hasta entonces, se caracterizaba por constituir espacios privados, donde el conocimiento personal de ciertas personas se transmitía a un conjunto de alumnos, ya fuera por un acuerdo financiero con los padres o sustentado por municipios y en su mínima expresión financiado con fondos fiscales.

A continuación se entregan algunos antecedentes que ilustran la implementación en la década del 50 de esta transformación del espacio escolar.



En Cauquenes: 1851

DISPOSICIONES REGLAMENTARIAS

El maestro normalista llegado a Cauquenes en 1851, se refería a algunas disposiciones que dictó ante las prácticas que había en la escuela municipal a la que fue destinado:

“Les ordené que ninguno trajese brasas en el invierno, mantas en verano, ni ninguna clase de frutas o comida a la escuela a fin que permaneciera más aseada, a escepción de pan que les permito traer. Les avisé que ninguno podía salir a la puerta de la escuela o a la calle sin mi licencia; porque esto era también una costumbre permitida a los niños” (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tl. pp. 152; 154).

Los recreos, a juicio del normalista, también constituían espacios que debían ser regularizados, expresando al respecto:

“Los acostumbré a salir a un solo recreo todos a un tiempo i formados, la entrada lo mismo, guardando

el mayor silencio: prohibirles la venta, trueque o préstamos de cuanto cosa les perteneciera i les puse bichadores de recreo; a todo lo mandado se obedeció sin repugnancia i el silencio comenzó a reinar”.

“El recreo lo amenicé con el juego de alcancía, el mismo que se juega en Santiago en los 18 de septiembre, i para más ajitarlos los hacía correr carreras, siendo yo mismo el mandón. Se les enseñaba el ejercicio militar, i para esto contaba con un sarjento, alumno también de mi escuela” (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tl. pp. 155).

En Colchagua: 1854

En 1854, el visitador de la provincia de Colchagua se refería a la práctica en una escuela, de la siguiente forma:

“La enseñanza se hace en dispersión por fuera de la pieza que es una estrecha mediagua; los alumnos de uno i otro sexo están sembrados por el patio como están los melones i las zandías en una chacra” (*El Monitor...*, T. II, 1854, p. 240).

Acero
Bronce
Cobre

ARTESANÍA
Bernabé Burgos G.



TROFEOS - INSIGNIAS
GALVANOS - LLAVEROS
MEDALLAS - BANDERINES
TIMBRES DE GOMA
PLACAS - ENMARCACIONES
PLACAS DE INVENTARIO
AUTOADHESIVOS



El sistema educativo se fue centralizando, con modificaciones significativas en la práctica escolar.

Para superar las deficiencias de organización de la práctica escolar en la escuela municipal de San Felipe, el visitador de esa provincia informaba sobre los arreglos que introdujo:

“Primeramente trabajé una lista a presencia del preceptor para su inteligencia de las que deben trabajar después. En seguida se pasó la lista i se les dio colocación a los alumnos según el orden de sus números.

Como la escuela se abre a la misma hora que antes, la primera clase de la mañana es lectura, por una hora; concluida ésta, a la voz de -silencio- paran, se sientan, cruzan los brazos i esperan con la mayor atención a que se les llame por sus números para responder por el apelativo. Hecho esto i a la voz de -firmes- se ponen de pie i a la voz de -marchen-, salen formados al lugar del recreo, que dura un cuarto de hora; después entran en el mismo orden con que salieron i pasan a la clase de escritura. En esta clase se les enseñó el modo de sentarse, tomar la pluma i colocar el papel. Se le mandó a cada uno su pañito, en que a la conclusión de la escritura y a la voz de -prevengan sus plumas- deben limpiarlas i no en la chaqueta, cabeza o levita como lo hacían”. (*El Monitor*...T.II, 1854, pp. 169, 170).

El visitador de la provincia de Aconcagua informaba sobre las disposiciones que introdujo en la escuela fiscal de Santa Rosa:

“El primer mandato que se hizo

a los niños fue comparecer aseados el día siguiente, así se aparecieron. El 2º, que trabajen un cuadernillo de papel, un par de plumas i un bolsoncito al terciado para guardar sus libros: también obedecieron.

Se uniformaron las clases de lectura, escritura i catecismo, i con lo más simples mandatos i economía de movimientos ninguno se quedaba dormido... Todos los movimientos que causaban desorden quedan olvidados: entran i salen formados, no hai permiso para salir a la calle, no se lleva fruta...”

La práctica de los visitadores y de los normalistas, que, progresivamente, fue normando el espacio escolar, tuvo que ver con disciplina e institucionalización; disciplina de los alumnos a normas que hacían homogéneo el trabajo docente y permitían transmitir pautas culturales y de comportamiento comunes; institucionalización del espacio escolar, con normas y reglamentos que lo diferenciaba de otros espacios sociales. Esta diferenciación estuvo ligada, además, en forma importante, con el carácter del conocimiento que se transmitía.

En la medida en que se preparó personal docente en las Normales, el conocimiento transmitido en las escuelas comenzó a tener un carácter distinto, especializado, legitimado socialmente como verdadero. La institucionalización de la actividad escolar acompañó el proceso de formación de la identidad de la escuela, como un espacio diferente propio de especialistas. Este proceso inició su de-

sarrollo en el siglo XIX, paralelo a la conformación de un sistema educativo estatal.

BIBLIOGRAFÍA

- AMUNÁTEGUI, Miguel Luis y Gregorio V. *De la Instrucción Primaria en Chile: lo que es, lo que debiera ser*, Santiago Imprenta El Ferrocarril, 1886.
- CAMPOS H, Fernando. *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960.
- EGAÑA, Loreto. *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*, 1993. (por publicarse).
- MUÑOZ, José María. *Historia elemental de la Pedagogía chilena*, Santiago, 1918.
- LABARCA, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- MINISTERIO DE CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Revisita El Monitor de las Escuelas Primarias*; editado entre los años 1852-1864, Santiago.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. *Obras D.F. Sarmiento*, Buenos Aires, 1886.

EL PADRE HURTADO Y LA ESCUELA NUEVA EN CHILE

Jaime Caiceo Escudero
Universidad Católica de Chile
Rector Colegio de los SS.CC.



El padre Alberto Hurtado nació el 22 de enero de 1901 en Viña del Mar. Murió el 18 de agosto de 1952.

Nota: Ponencia para ser presentada en el "II Congreso Iberoamericano de Historia de Educación Latinoamericana" a realizarse en Campinas, Sao Paulo, Brasil, entre el 11 y el 15 de septiembre de 1994. Aquí damos a conocer parte de la ponencia.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Nueva ha sido una de las corrientes pedagógicas que más importancia e influencia ha tenido en Latinoamérica y, especialmente en Chile, en las primeras seis décadas de este siglo. En efecto, en el país del sur comenzó a notarse su influencia desde el Congreso General de Enseñanza Pública realizado en 1902.

Las personas que trajeron el pensamiento de la Escuela Nueva a Chile y, especialmente el planteamiento pedagógico de Dewey, fueron personas de inspiración laicista; entre ellas sobresalen Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas. Los puntos de

vista de esta pedagogía tuvieron decisiva influencia en las reformas educacionales que se realizaron en 1927 y en 1945 en nuestro país (1), pero hasta la década del 30 la Escuela Nueva era resistida y, en algunos casos combatida por los sectores católicos. Por ello, resulta importante conocer la difusión y, en algunos casos, defensa que un sacerdote católico realizó sobre ella: el jesuita Alberto Hurtado Cruchaga, quien será beatificado en Roma el próximo 16 de octubre.

El padre Hurtado nació el 22 de enero de 1901 en Viña del Mar (Chile); cursó sus estudios primarios y secundarios en el Colegio San Ignacio de Santiago entre 1909 y 1917: estudió Derecho en la Universidad Católica de Chile, obtuvo el título de abogado en 1923. El mismo año, ingresó a la Compañía de Jesús, llevando a cabo estudios sacerdotales en Chile, Argentina, España, Irlanda y Bélgica. En este último país, se doctoró, además, en Pedagogía en la Universidad de Lovaina con la tesis, cuyo título habla por sí mismo, "El sistema pedagógico de Dewey ante las exigencias de la doctrina católica" (1935).

Regresó a Chile en 1936, efectuando una fructífera y variada acción sacerdotal y educacional: profesor de Pedagogía y de Cultura Religiosa en la Universidad Católica de Chile; profesor de Religión del Colegio San Ignacio de Santiago; conferenciante; predicador incansable de cientos de retiros a jóvenes adultos y religiosos; guía espiritual y promotor de un sinnúmero de vocaciones sacerdotales; asesor nacional de la Acción Católica (1941-1944); fundador del Hogar de Cristo (1944), de la Asociación Sindical Chilena (ASICH) (1974) y de la Revista *Mensaje* (1951). Murió el 18 de agosto de 1952, de cáncer, cuando estaba en la plenitud de su vida.

LA ESCUELA NUEVA EN CHILE

El movimiento denominado "Educación Nueva", surgió a fines del si-

•La Escuela Nueva fue una corriente pedagógica que surge a fines del siglo pasado en Europa y Estados Unidos.

•El padre Alberto Hurtado estudió Pedagogía e investigó los principios pedagógicos de John Dewey, llevándolos a la práctica, tanto en su labor sacerdotal como en su quehacer de educador.

•Hace más de 50 años, el P. Hurtado enfatizó un aspecto de Dewey que hoy aparece como lo más novedoso: dar mayor importancia al "aprendizaje" que a la "enseñanza" en el proceso educativo.



glo pasado, tanto en Europa como en Estados Unidos. Entre los precursores inmediatos de esta pedagogía se encuentran Rousseau, Pestalozzi y Fröbel; sin embargo, San Agustín en el siglo IV ya insistía en la autoactividad del alumno, que es uno de los principios de la Escuela Nueva.

Los representantes y difusores de las "escuelas nuevas" se unirán en asociaciones o ligas desde 1899 (2). Una de las características principales de esta corriente pedagógica es crear "Escuelas experimentales". En ese sentido se entiende la definición dada por Ferrère:

"La Escuela Nueva es un internado familiar, establecido en el campo, en el que la experiencia del niño sirve de base para la educación intelectual por el empleo adecuado de los trabajos manuales, y para la educación moral por la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares" (3).

Los principales representantes de este movimiento son: Ferrère (suizo ginebrino), Kerschensteiner (alemán), Montessori (italiano), Decroly (belga), Tolstoi (ruso), Claparède y Piaget (suizos), Kilpatrick y Stanley Hall (norteamericanos), Cousinet (francés), Sir Robert Baden Powell (inglés, padre del scoutismo), y muchos otros.

Las ideas pedagógicas de estos educadores llegaron también a Sudamérica, contribuyendo a las reformas educacionales que en 1928 se efectuaron en algunos países, como Argentina (Rezzano influyó más directamente en ese país), Bolivia (Decroly pesó más allí) y Chile (aquí estuvo más presencia el pensamiento de Dewey).

El planteamiento de la Escuela

Nueva estuvo presente en Chile en el mencionado Congreso de 1902 y en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria realizado en 1912, como al mismo tiempo en la "Asociación de Educación Nacional", fundada en 1904, y en la "Asociación General de Profesores" creada en 1922. El planteamiento de Dewey llegó a Chile en forma explícita cuando en 1908 Darío Salas tradujo *Mi Credo Pedagógico*, y en 1917 cuando publicó *El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro Sistema Escolar Primario*. En esta obra, el pedagogo Salas no sólo elaboró un diagnóstico de la educación chilena sino que, al mismo tiempo, hizo una propuesta de transformación de la educación nacional a partir del pensamiento educativo de John Dewey.

En el debate nacional que se suscitó sobre la educación chilena entre 1910 y 1920, incluso en el Parlamento, no dejaron de estar presentes los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Esta discusión terminó, en parte, con la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920.

Mientras a nivel nacional, el debate y la iniciativa educacional eran dirigidos por el Estado y los sectores laicistas en el contexto del pensamiento de la Escuela Nueva, en el sector católico comenzó a notarse una reacción al respecto. En efecto, en la Universidad Católica de Chile se realizó en 1926 una serie de conferencias pedagógicas, dictadas por el Rvdo. Hermano Emilio, de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, con motivo de la inauguración del Curso de Pedagogía. En ellas -seis en total- expuso el avance de la ciencia pedagógica en relación a la peda-

Para Dewey, el fin inmediato de la educación no es exclusivamente individual ni social, sino ambos aspectos.

gogía católica.

A lo largo de todas sus exposiciones, el religioso no rechazó expresamente a los representantes de la Escuela Nueva, pero tampoco acogió todos los planteamientos; le preocupaba mucho el problema de los fines educativos: habría en este punto una contradicción entre el fin del hombre católico, Dios, y el fin mecanicista o naturalista del hombre, que postulaban algunos pedagogos de la Escuela Nueva. Señaló, empero, como caso interesante la organización de la escuela que propone dicha corriente, especialmente lo referente a "acercarse en lo posible a la vida familiar", la existencia de "baños, biblioteca, talleres de trabajo manual y el "auditorium" para conferencias, lecturas públicas, funciones de biógrafo, etc.", el que los métodos activos sugieran que el piso de las salas sea horizontal y "que permitan a los alumnos dedicarse a trabajos personales: disección, dibujos, ensayos, etc." (4).

No todos los representantes de la Escuela Nueva pensaban, en lo filosófico, exactamente lo mismo; los unía más bien un conjunto de aplicaciones pedagógico-técnicas importantes y renovadoras. A su vez, algunos católicos confundían a los pedagogos modernos con los representantes de la Escuela Nueva, lo cual era un error.

Mientras tanto, el P. Hurtado había estado realizando sus estudios de Noviciado y Juniorado, tanto en Chillán (Chile) como en Córdoba (Argentina). Al llegar a Europa a completar su formación filosófica y teológica, se esperaba que por su preocupación social y las sugerencias de su director espiritual, el P. Fernando Vives, estudiaría, además, Sociología. Sin embargo, sus superiores lo enviaron a estudiar Pedagogía para fortalecer con personas bien preparadas sus colegios en Chile. Con los antecedentes reunidos, se puede concluir que el P. Hurtado no sólo por obediencia estudió Pedagogía sino que, además, por vocación personal, según se desprende de un intercambio epistolar de 1934 entre él y el rector de la Universidad Católica, Mons. Carlos Casanueva. En una de esas cartas,

el Rector le decía que lo esperaba **jornada completa** para iniciar los cursos pedagógicos en la Universidad; sin embargo, dicha labor se reducirá efectivamente, con posterioridad a sólo dos tardes, por decisión de su superior, el P. Llussá. Al iniciar su estudio en Lovaina, el P. Hurtado quiso hacerlo lo mejor posible, efectuando un aporte significativo a uno de los problemas científico-pedagógicos que preocupaban a los católicos, tanto en Europa como en Chile: buscar los puntos de conciliación entre la educación católica y la educación nueva. Esa fue, por lo demás, su intención original, según él mismo lo indicó en la presentación de su tesis doctoral. Empero, como el tema de investigación era muy amplio, lo circunscribió al pensamiento de John Dewey. Su posición, además, concordaba con la de un distinguido jesuita alemán, el P. José Schroteler, quien en 1930 acababa de bosquejar la debida actitud católica frente a la Educación Nueva en una Asamblea General de los Católicos Alemanes: estar a la vanguardia en la Pedagogía, asumiendo los aportes de las ciencias (5).

De esta forma, precisado el problema, el P. Alberto Hurtado realizó una muy buena y actualizada **síntesis del pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey**, para lo cual no incluyó todas sus obras, pero sí las fundamentales. Hizo, a su vez, una investigación adecuada de los principales comentaristas de Dewey y de la Escuela Nueva -tanto católicos como no católicos-, como Arndt, Claparède, Devand, Feldman, Horne, De Hovre, Kilpatrick, Leroux, Raby, Ratner, Schneider y Tsuin-Chen.

PLANTEAMIENTOS Y APORTES DEL PADRE HURTADO SOBRE LA ESCUELA NUEVA

En 1936, el padre Hurtado publicó en Chile una serie de artículos sobre la Educación Nueva (6) en dos prestigiosas revistas del pensamiento católico. En dichos artículos efectúa un análisis de los aspectos teóricos más relevantes de esa corriente educacional y la aplicación de los mismos al quehacer pedagógico. El mismo padre Hurtado definió lo que se debe entender por Educación Nueva:

"El nombre es ciertamente equívoco, pues cada nuevo sistema que ha sido ensayado en el decurso de los

"El maestro-a es un guía que ayuda al niño-a a descubrir la verdad".



siglos se ha presentado con el título de nuevo... Pero nos referimos aquí a la educación nueva, dando a este nombre un sentido más preciso, es de un conjunto de tendencias bien precisas, renovadoras de la educación actual, que procuraremos pronto descubrir. Estas tendencias son designadas por los propulsores con el nombre de educación nueva, escuela activa, escuela del trabajo, sistemas de proyectos, método Montessori, método Decroly, Dalton plan, sistema Winecken, educación progresiva, escuela serena, escuela grata, comunidades escolares, sistema inglés... y varios otros nombres que designan variedades de ideología en tesis importantes o de método didáctico" (7).

El estudio más importante que realiza el padre Hurtado es acerca del Sistema pedagógico de Dewey en su tesis doctoral.

Al exponer minuciosamente la filosofía y pedagogía del pensador norteamericano, concluyó que su filosofía osciló de un absolutismo hegeliano a un experimentalismo, y en ella hay serios reparos para un católico, especialmente por su agnosticismo. Sin embargo, su pedagogía la fue gestando independiente de su sistema filosófico, y, por lo mismo, hay muchos principios pedagógicos conciliables con el cristianismo: esta conclusión de Alberto Hurtado está corroborada por prestigiosos comentaristas de Dewey.

Importante para el P. Hurtado son los aportes metodológicos de Dewey y su doctrina filosófica-pedagógica. Sobre los primeros indicó que todos son conciliables con el cristianismo; y sobre lo segundo señaló que así como

San Agustín "cristianizó" a Platón y Santo Tomás a Aristóteles, es posible hacer lo mismo con Dewey; vale decir, estudiar el valor pedagógico intrínseco de su doctrina filosófico-pedagógica, completada por la Revelación y corregida por una filosofía natural más justa (8).

Realizadas las precisiones anteriores, resumió en 14 puntos los aspectos pedagógicos importantes de Dewey, conciliables con el cristianismo, y que él mismo asimiló para su labor posterior:

1. El fin inmediato de la educación no es exclusivamente individual ni puramente social, sino ambos aspectos.

2. Valorización de la concepción del niño como un todo -en contraposición a aquella concepción que lo considera como un simple agregado de acción y reacción-, y la integración de la personalidad con el pensamiento reflexivo.

3. El valor que atribuye a los intereses del niño como un punto de partida en el quehacer pedagógico y como medio necesario para promover el desarrollo del mismo.

4. El maestro es el guía más experimentado que ayuda al niño a adquirir más experiencias y lo conduce a descubrir la verdad por sí mismo y la transmite cuando sea necesario.

5. La actividad y la libertad ocupan un lugar prominente como medio de progreso, crecimiento y perfeccionamiento.

6. Considera la situación social en cuanto aporta condiciones favorables al aprendizaje y al desarrollo de cualidades deseables de convivencia social.

7. La vida escolar no debe ser con-



"Los intereses del niño-a son el punto de partida en el quehacer pedagógico"...

siderada como un período desprovisto de valor intrínseco, ni tampoco como simple preparación para la vida del adulto.

8. El valor social de las diferentes materias de estudio y los intereses del niño constituirán el criterio de selección y correlación de las diferentes ramas de la enseñanza.

9. Importancia de los principios metodológicos para la enseñanza de algunas asignaturas, como historia, geografía, ciencias y trabajos manuales. Lo mismo en relación a las teorías acerca de la continuidad entre el juego y el trabajo, entre el interés y el esfuerzo y el carácter realista y menos teórico de la enseñanza.

10. La educación moral realizada por medio de la vida social, junto con el trabajo y el pensamiento reflexivo; además, por medio del trabajo comunitario dirigido hacia un fin común, por el valor moral de las acciones ordinarias, por la unión íntima entre la vida intelectual y moral.

11. La educación de la voluntad del niño acostumbándolo, sobre todo, a que obre en virtud de motivos personales y alentándolo en toda actividad física, intelectual o afectiva que emprenda.

12. Una concepción más amplia de la disciplina escolar.

13. El colegio debe preparar para la vida democrática.

14. El colegio es un instrumento de reforma social (9).

El P. Hurtado al regresar a Chile (1936) va a inscribir su acción educativa en el ámbito de la "Educación social", porque perseguía alcanzar en las personas involucradas cambios

profundos: les hacía tomar conciencia de la doctrina social de la Iglesia, para que de esta forma cambiaran como personas y proyectaran también cambios sociales en su medio. Su planteamiento doctrinal social-cristiano sobre el rol de la educación social se vio corroborado por el planteamiento científico positivo que al respecto proponía John Dewey:

"Creo que la educación es el método fundamental del progreso y de la reforma social... Creo... que el profesor es considerado no solamente para entrenar a los individuos, sino también para formar la vida social misma. Actuando así, el profesor es verdaderamente el profeta del verdadero Dios y el heraldo del verdadero Reino de Dios" (10).

Los principios pedagógicos de Dewey los puso en práctica el padre Alberto Hurtado, tanto en su labor sacerdotal como en su quehacer como educador social, especialmente en los siguientes aspectos:

La educación debe: darse en un ambiente suficientemente socializado; lograr la co-responsabilidad y la cooperación social; centrarse en el alumno; usar un método activo; ser vital; perseguir el cambio social y profundizar la democratización de la sociedad; ser realista y práctica.

Toda su obra perseguía formar "personas", y ellas, pensaba, iban a aprender a serlo realizando hechos "personales"; así, por ejemplo, el cristiano iba a aprender a ser cristiano viviendo como tal, ya sea, como joven de la Acción Católica, como dirigente sindical en la Asich, como adulto comprometido con los pobres del Hogar

de Cristo, etc.

Al efectuar un diagnóstico de la situación chilena, concluyó en la década del cuarenta que la causa principal de la crisis que describe es una deficiente educación:

"Los dolores chilenos tienen una honda raíz educativa. Pobre es nuestro pueblo, pero su misma ignorancia es la raíz más profunda de su pobreza... Antes que nada hay que pedir al Gobierno que abandone su politiquería para ir de frente al fondo del problema nacional que exige ante todo levantar el nivel cultural con la colaboración de todos los hombres de buena voluntad" (11).

Pero en el fondo pensaba que la deficiente educación cristiana con un adecuado sentido social era la responsable última de los problemas de Chile, ya que si los cristianos -que son por número mayoría absoluta en el país- vivieran los principios evangélicos, los males serían menores. En la Introducción a una de sus obras claves, precisó al respecto:

"Si la educación no consigue formar ciudadanos penetrados de sentido social, no ha logrado lo que de ella esperaba la sociedad, sobre todo la nuestra. Por otra parte, nuestro país tiene una inmensa urgencia de que un mínimum al menos de bienestar sea extendido a un gran número de ciudadanos que hoy carecen de una vida que se pueda llamar humana. Hay que derramar educación, riquezas, valores espirituales, fe, optimismo, confianza, en muchos que hoy desesperan del sentido de la vida. Esto no puede realizarse sin un hondo sentido social en aquéllos que han tenido la dicha de



Darío Salas hizo una propuesta de transformación de la educación nacional a partir del pensamiento educativo de John Dewey.

recibir una educación y una abundancia de bienes materiales y espirituales" (12).

Para solucionar la crisis propondrá una "educación social", la cual para alcanzarla adecuadamente es imprescindible darle a los educandos una formación del sentido social, entendiendo por ello:

"Aquella cualidad que nos mueve a interesarnos por los demás, a ayudarlos en sus necesidades, a cuidar de los intereses comunes. Si ensayamos una definición más cabal, podemos decir que es aquella actitud para percibir y ejecutar prontamente, como por instinto, en las situaciones concretas en que nos encontramos, aquello que sirve mejor al bien común" (13).

La educación social se expresa, a su vez: a) Valorando la "justicia" en sus reales dimensiones sin confundirla con la benevolencia o la caridad; b) Inculcando la "caridad", como amor al prójimo; c) Formando para la "transformación de la realidad". Al respecto, indicaba: "Una auténtica educación social es la que pone el íntimo contacto al educando con la realidad del ambiente en que vive...con sus problemas para que se esfuerce en "resolverlos..." (14); d) Practicando la justicia, la caridad y la solución de problemas "en el trato social de cada día".

Parafraseando a Dewey, dirá: "La educación prepara para la vida por la práctica de la vida" (15); e) Enseñando "valores humanos", tales como la solidaridad, la dignidad del trabajo, la generosidad, la fraternidad, la responsabilidad, la dignidad de todo hombre, la libertad, la verdad, la sobriedad, la rectitud, el espíritu de sacrificio, el fortalecimiento del carácter y de la voluntad, y la castidad (16); f) Formando para una "recta acción política" que promueva la paz y la democracia, y para una adecuada acción cívica, económica-social e intelectual, que signifiquen compromiso con el país, la comuna, la organización social y la creación y difusión de un pensamiento renovador por parte de los futuros ciudadanos (17).

Sobre estos aspectos es conveniente destacar algunas frases:

"Las revoluciones, más que con los fusiles, se combaten con una justa renovación. En un país de gente contenta no se concibe el comunismo" (18).

"El patriotismo puede presentarse no como un sentimiento orgulloso, despreciativo de los demás pueblos, ni como una exaltación bullanguera, sino como el amor de la comunidad nacional, de su historia, de sus

tradiciones, de la misión que a su patria le corresponde desarrollar. Porque una patria es más que la lengua y el suelo: una misión espiritual que cumplir" (19).

En síntesis, como se ha podido apreciar, Dewey está presente en el pensar y el actual de este insigne sacerdote chileno.

CONCLUSIONES

A la luz de lo anterior no sólo ha quedado en claro que el P. Hurtado se preocupó de asimilar la pedagogía de Dewey en un contexto de pensamiento cristiano, de difundirla y de practicarla, sino que, además, dichos planteamientos mantienen una actualidad importante. En este sentido cabe destacar el énfasis en realizar el proceso educativo en un ambiente de mucha libertad para el alumno; ello, sin duda, favorece el aprendizaje. También es importante subrayar el hecho de que hace más de cincuenta años, el P. Hurtado enfatizó un aspecto de Dewey que hoy aparece como lo más novedoso: dar mayor importancia al "aprendizaje" (learning) que a la "enseñanza" (teaching) en el proceso educativo.

Por otra parte, es importante agregar que el objeto del P. Hurtado, en el sentido de cristianizar a Dewey, se alcanzó en nuestro país de alguna forma cuando en 1963, a propósito de planteamiento integral de la educación, asumido por el Estado en la década anterior, el cardenal Raúl Silva Henríquez, como presidente de la Comisión Episcopal para la Educación, hizo una declaración en la cual los principios educativos católicos estaban entrelazados y complementados con los de Dewey. A modo de ejemplo, señalamos algunos conceptos "actitud vital", "educación social", "educación funcional", "sistema escolar flexible", "atención de los intereses de los educandos", "incorporación de los progresos científicos y recursos técnicos", "énfasis en la educación técnico-profesional", etc. (20).

Por lo mismo, cuando en 1965 se implementó una Reforma educacional con una filosofía humanista-cristiana no fue difícil integrar aspectos de la pedagogía de Dewey a ella, especialmente de su discípulo Tyler.



"El colegio es un instrumento de reforma social".



REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

(1) Mayores antecedentes en la Ponencia presentada por el mismo autor de ésta en el "I Congreso Iberoamericano de docentes e investigadores en Historia de Educación Latinoamericana" (Bogotá, 1992), titulada "Influencia de Dewey en las reformas ducacionales de Chile de 1927 y 1945".

(2) Fèrriere fundó en 1899 el B. I. E. N. (Bureau International des Ecoles Nouvelles), el cual se fusionará en 1925 con el B.I.E. (Bureau International d'Education). En América surgió "Progressive Education Association". En 1921 se fundó la Liga de la Educación Nueva, en Calais, la cual realizará congresos y editará revistas. Estos organismos han elaborado un listado de 30 principios básicos que debe tener la "educación nueva".

(3) Citado por E. Planchard en *Orientaciones actuales de la Pedagogía* (Troquel, Buenos Aires, 1963), p. 140.

(4) Emilio, Rvdo. Hno. "Organización de la vida escolar", en *Revista Universitaria* (Santiago), Año XI, Nº 10, diciembre 1926, p. 871.

(5) Joerissen, L. "Ideas principales de la Educación Nueva y su influencia en la escuela, en *Revista Universitaria*, Santiago, Nº 8, nov. 1930. p.1026.

(6) "La Educación Nueva", en *Estudios* (Santiago), Nº 44, julio 1936, pp. 14-33; "Psicología Pedagógica", en *La Revista Católica* (Santiago), Tomo 71, Nº 812, julio 1936, pp. 18-24; "Educación Nueva" (Primera Parte), en *La Revista Católica* (Santiago), Tomo 71, Nº 814, 8 de agosto de 1936, pp. 111-121; "La Educación Nueva" (Segunda Parte), en *La Revista Católica* (Santiago), Tomo 71, Nº 815, 29 de agosto de 1936, pp. 160-169; "La Escuela Nueva y el aspecto social de la educación", en *Estudios* (Santiago), Nº 45, agosto 1936, pp. 50-60; "La Escuela Nueva y el aspecto social de la ducación", en *La Revista Católica*, Tomo 71, Nº 816, septiembre de 1936, pp. 217-226; "La formación intelectual según Dewey", en *Estudios*, Nº 46, septiembre 1936, pp. 51-59; "La formación intelectual según Dewey", en *La Revista Católica*, Tomo 71, Nº 818, octubre de 1936, pp. 345-352.

(7) Hurtado, A. "Psicología Pedagógica: La Escuela Nueva", en *La Revista Católica* (Santiago), Año XXXVI, Nº 814, 8 de agosto de 1936, p. 112.

(8) Extraído de las conclusiones de su tesis.

(9) Idem.

(10) Citado por el P. Hurtado, de J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, pp. 269.

(11) Hurtado, A. *Humanismo social. Ensayo de Pedagogía social* (Ed. Difusión, Santiago, 1947), p. 68.

(12) Idem., pp. 15-16.

(13) Idem., pp. 170.

(14) Idem., p. 69.

(15) Idem., p. 239.

(16) En *Humanismo social*, en las páginas que se indican en el respectivo orden anterior se refirió a esos valores, pp. 291, 147, 270, 288, 179, 127, 180, 181, 199, 139, 149, 317, 268.

(17) Crf. Idem., pp. 279-286.

(18) Idem., p. 281.

(19) De *Humanismo social*, reproducido por Correa, J.: *Pensamientos del P. Hurtado*, p. 86.

(20) "Declaración" del 15 de septiembre de 1963, reproducida en *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*, pp. 135-141.

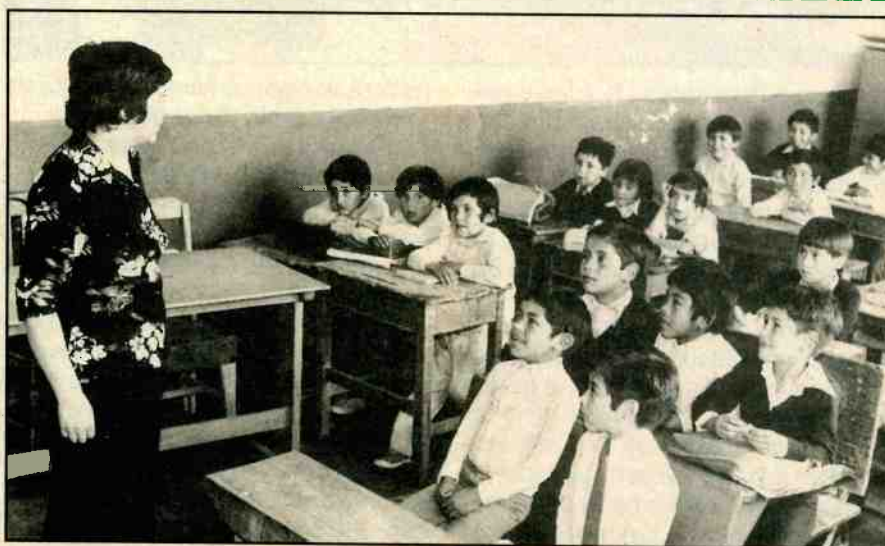
PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: UNA EXPERIENCIA HISTÓRICA EN CHILE

Prof. Iván Núñez P.

·La obra de la Asociación General de Profesores y su expresión en la reforma educativa de 1928, constituye una experiencia de avance en la profesionalización del trabajo docente.

·El conocimiento de este caso histórico puede ser útil para la discusión actual sobre la identidad del profesor, las políticas públicas y para elevar la calidad del trabajo docente.

Nota: Este artículo se basa en el libro del autor, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, PIIE-Estudios, Serie Resultados de Investigación, N° 2, 1987. Otra versión del artículo se publicó en *Estudios Pedagógicos*, N° 13, pp. 37-45, 1987.



MARCO DE REFERENCIA

La labor docente -o la función docente- es básicamente "trabajo humano" y en las sociedades modernas, "trabajo asalariado". Esta realidad "estructural" a veces aflora a la conciencia colectiva de los docentes y constituye su identidad social. Grupos de educadores, en Chile, se han definido como "trabajadores". En algún momento, esta autoidentificación se amplió y llegó a ser recogida por el Estado¹. Sin embargo, ni esa definición se arraigó en la subjetividad de la gran mayoría de los maestros, ni recoge la especificidad de la función docente.

Las identidades más específicas que han circulado en la sociedad chilena y entre los maestros parecen ser la de "funcionario", la de "técnico" y la de "profesional". La primera, puede estar asociada a la tradición chilena de Estado Docente, que no sólo interviene para normar la actividad educativa o para financiarla, sino que la asume en manos de su propio aparato. Obviamente, no se piensa en un funcionario meramen-

A comienzos de este siglo, la mayor parte de los maestros-as servía en escuelas públicas.

te administrativo sino en un funcionario de un servicio público especializado. Pero la integración al aparato de Estado permea fuertemente la especificidad de la labor docente y sirve para identificarla. Su perversión es el "burocratismo".

La identificación como "técnico" parece estar asociada a los procesos de modernización económica, social y científico-tecnológica. Enfatiza la calificación y la especialización del trabajo docente, y la interpreta como la ejecución eficiente de tareas programadas por otros profesionales. La perversión correspondiente es el "tecnocratismo", que condena el trabajo docente a una posición subordinada en la división social del trabajo al interior del sistema escolar, lo rigidiza y lo hace incapaz de responder a la complejidad de la función docente, a lo emergente que ella es y a la "irrepetibilidad" del acto pedagógico.

Las identidades "trabajador", "funcionario" y "técnico", se han agotado,



por diversas razones. No dan cuenta de la realidad del trabajo docente o no sirven a su superación y dignificación. La noción laborista, si bien puede ser funcional a la legítima promoción de justas condiciones de empleo, lleva a reducir el trabajo docente al nivel de una ocupación, respetable pero sin peculiaridad, y no favorece una responsabilidad individual y colectiva de los docentes respecto a la educación. La noción funcionaria no tiene sentido en la perspectiva de un Estado descentralizado, no burocrático y efectivamente democrático participativo. La condición de "técnico" está afectando gravemente al trabajo docente, al negarle creatividad, iniciativa, y capacidad de respuesta frente a la crisis del tipo de formación que hoy día se está manifestando. Por el contrario, la tecnificación del trabajo docente parece contribuir al descenso de la calidad de la enseñanza, a su irrelevancia y a su desigual distribución social.

Rescatando los rasgos constitutivos de una profesión que han venido sugiriendo la sociología de las ocupaciones y la sociología de la educación, se ha propuesto entre nosotros la alternativa de **profesionalización del trabajo docente**². Se parte por reconocer y/o hacer consciente la actual condición asalariada del trabajo docente y de demandar un radical mejoramiento de las condiciones de empleo y de las condiciones materiales de dicho trabajo³.

Se propone, a la vez, avanzar hacia la profesionalización también por otras vías, que no siempre dependen directamente de políticas públicas. Una verdadera profesión supone varias dimensiones, tales como:

I) **el dominio de un saber** complejo y específico, accesible a través de una formación de nivel superior y

reforzado o enriquecido mediante un perfeccionamiento permanente;

II) **autonomía** en el desempeño de la función, a partir de una capacidad-de base científica- para diagnosticar y planificar respuestas adecuadas a la infinidad de desafíos cotidianos que plantea la práctica profesional;

III) **autorregulación colectiva del ejercicio profesional**, compatible con la responsabilidad del Estado para normar y planificar la educación y con el derecho de los padres de familia, de otros sectores de la comunidad y, en ciertos niveles y grados, de los estudiantes para participar en las decisiones sobre educación;

IV) **responsabilidad**, a la vez, colectiva e individual sobre los procesos y resultados de la educación, lo que supone el reconocimiento a la organización social de los docentes y al derecho de éstos a participar en la gestión del sistema y de las unidades educativas, la responsabilidad individual supone participación en la gestión y, al mismo tiempo, compromiso ético con la respectiva práctica individual;

V) una **organización cooperativa del trabajo docente** al nivel de la escuela; por una parte, se trata de devolver a los educadores su centralidad en el proceso educativo y, por otra, de redefinir la formación de los estudiantes como resultado de una práctica social a la que confluyen grupos de educadores en una unidad docente como es la escuela, práctica que debe superar los rasgos de artesanía individual que aún le quedan, para convertirse -consciente y planificadamente- en una obra cooperativa.

Un caso histórico puede demostrar la factibilidad de transitar desde una situación de extrema negación a otra de afirmación de la identidad

La Asociación de Profesores promovió en la época el autoperfeccionamiento grupal de los maestros.

profesional de los educadores. La hipótesis que preside este trabajo es que, en la historia educacional de Chile, la obra de la Asociación General de Profesores y su expresión en la reforma educativa de 1928, constituyen una experiencia de avance en la profesionalización del trabajo docente.

A partir del marco de referencia esbozado, el objetivo de este artículo es describir el caso del esfuerzo de la Asociación General de Profesores para configurar a la docencia como trabajo profesional y los efectos de este esfuerzo en las políticas públicas adoptadas en el marco de la reforma educativa de 1928.

EL CASO HISTÓRICO

El trabajo docente a comienzos del siglo

El caso histórico que aquí se analizará es el del profesorado de educación primaria y la organización gremial que lo representó. Antes de examinar la propuesta de identificación profesional que surgió de sus filas, se esbozará una descripción del trabajo docente en las primeras décadas del presente siglo.

En 1915, sólo el 39% de los maestros primarios poseía la calificación de profesores normalistas⁴, que se recibía después de cinco años de estudios primarios. El perfeccionamiento docente era prácticamente inexistente. Cierta cantidad de maestros primarios, en Santiago, combina su desempeño docente con estudios en el Instituto Pedagógico o el Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile⁵.

La mayor parte de los maestros servía en las escuelas públicas que formaban parte de un servicio estatal centralizado. En las condiciones políticas y administrativas de la época, éste era un servicio jerarquizado, con rasgos burocratizantes y fuertemente sometido a las influencias partidistas propias de la crisis del régimen parlamentario.

Las condiciones de empleo eran muy desfavorables; a la ausencia de

seguridad social se unían bajísimas remuneraciones⁶. Se gozaba de una relativa estabilidad en el empleo, pero no existía una verdadera carrera profesional.

La consideración social y la autoestima de los maestros eran bajísimas; la noción de "preceptor" era prácticamente peyorativa; muchos maestros y especialmente maestras, asumían el trabajo docente como una ocupación de paso, y muchos maestros, titulados como normalistas, aspiraban a movilidad social y profesional ascendente.

Las prácticas docentes tenían los rasgos de la artesanía tradicional; los maestros unían a un quehacer didáctico espontáneo, inspirado en la reproducción de las prácticas experimentadas en cuanto alumnos (de la escuela primaria y de la Escuela Normal), alguna adición de las fórmulas de la pedagogía herbartiana introducida a fines del siglo anterior. En cualquier forma, este trabajo tenía acusados rasgos de individualismo; no existían canales formalizados de transmisión o intercambio de la experiencia pedagógica o de búsqueda colectiva de solución a los problemas de la docencia.

Los orígenes y la obra de la Asociación General de Profesores⁷

El gremialismo en el magisterio primario tiene antecedentes en dos tipos de entidades conformadas durante la primera década de este siglo: las organizaciones mutualistas de docentes, que respondían a un impulso solidario ante la ausencia de seguridad social estatal, y algunas organizaciones que mezclaban una preocupación académica y política frente a los problemas educaciona-

les. En este último tipo de entidades (específicamente en la Asociación Nacional de Educación, fundada en 1904), se advertía una preocupación por lo que podría representar, en la época, la profesionalización del magisterio.

Durante la segunda década nace un tercer tipo de organización al interior del profesorado primario: las primeras organizaciones gramiales, que combinan rasgos de mutualismo, con interés por los asuntos educacionales y profesionales (en un sentido muy limitado) y movilización por demandas relativas a las condiciones de empleo.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria pareció significar un paso adelante en la profesionalización del mismo; contenía algunas disposiciones tendientes a mejorar el trabajo docente. Sin embargo, la interpretación restrictiva que le dieron las autoridades educacionales después de 1920 provocó gran descontento entre los maestros y preparó las condiciones para la constitución de la Asociación General de Profesores. A esa constitución contribuyó también el descontento hacia el "clientelismo" político y frente al deterioro de las remuneraciones y/o a la irregularidad con que se pagaban, en las condiciones de crisis fiscal de la época.

En su nacimiento, a fines de 1922, la Asociación General de Profesores tuvo como principal motivación la lucha por una "reclasificación" al interior del escalafón que había establecido la Ley de Educación Primaria Obligatoria. Estas y otras demandas respecto a condiciones de empleo, junto a los métodos empleados - lo que hoy denominaríamos "movilización social"- configuraron inicialmente a la Asociación como la primera manifestación



En aquella época, las condiciones del trabajo docente eran muy desfavorables.

Videos Educativos

Cátedra

**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

**EDU
VISION
S.A.**

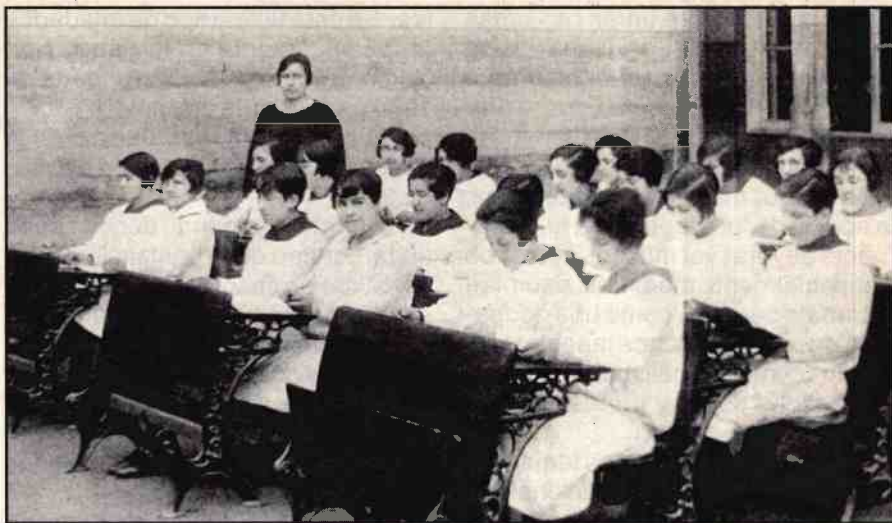
EDUVISION S.A.

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

de sindicalismo docente en Chile. Gracias a este tipo de campaña, la Asociación se desarrolló y se convirtió en una entidad nacional, ampliamente representativa del profesorado primario. En este proceso surgió una identificación de la docencia con las nociones de "trabajo asalariado" y de "función de Estado".

No obstante, desde sus primeros pasos, la Asociación se planteó otros objetivos, que apuntaban a una definición "profesional" del trabajo docente, aunque no usó con frecuencia o con énfasis el término mismo o empleó la denominación "técnico" para expresar en verdad aquel concepto. En efecto, podemos encontrar en el discurso fundacional de la Asociación, y en sus expresiones posteriores, un fuerte énfasis en la dignificación del trabajo docente y en la conquista de una nueva imagen social, que superara el desmedro en que lo tenían el Estado y los grupos dominantes de la época. Entendía la Asociación que esa resignificación no podía ser sólo fruto de políticas públicas obtenidas por el ejercicio del derecho a petición. La entendió como resultado de la constitución del magisterio en un actor colectivo que se expresara con fuerza en la escena social, a través de un papel autónomo y altivo. Se movilizó por las condiciones de empleo logrando acumular unidad y sensación de fuerza colectiva. Pero ese poder social se empleó más allá de las demandas laborales; rechazó la arbitrariedad funcionaria, la intervención de la política de partidos en la gestión educacional y en la carrera funcionaria de los maestros; demandó autonomía de la enseñanza como servicio público.

De la crítica a la Ley de Educación Primaria, en sus aspectos relativos al escalafón de los docentes, se pasó a la crítica, a la ineficiencia de la Ley como mecanismo para la universalización y mejoramiento de la educación primaria. De esta crítica, hacia 1924 y 1925, se avanzó a la demanda por la "reforma de la educación primaria", entendida inicialmente como reforma a la organización y a la gestión de esta rama. Del rechazo a la política de partidos se avanzó a una crítica global al Estado oligárquico y al régimen parlamentario y a una reivindicación del derecho de los educadores a gobernar el servicio educativo. Ello se expresó en la doble fórmula de autonomía del servicio



educacional y de entrega de la administración del sistema al manejo corporativo de los "técnicos", es decir, de los maestros mismos - de los maestros de aula.

Hacia 1925 y 1926, la energía colectiva de los maestros organizados se aplicó a una propuesta de "reforma integral de la educación pública" que, a su turno, evolucionó desde un acento en lo institucional-administrativo a lo pedagógico. En efecto, la demanda de reforma integral llegó a incluir una propuesta coherente respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y al carácter de la escuela. Con mayor amplitud y fuerza que antes esta demanda se planteó de cara al país. La Asociación General de Profesores llevó su planteamiento no sólo frente a las autoridades sino frente a diversos sectores sociales, desde los sindicatos obreros a la intelectualidad y los profesionales⁸.

La Asociación de Profesores no se limitó a interpelar a la sociedad y al Estado. Asumió por sí misma iniciativas claramente tendientes a la "profesionalización" de sus miembros:

I) hizo un gran esfuerzo por incorporar un nuevo saber pedagógico, basado en el desarrollo de las ciencias y en la experimentación educacional que por esa época se lograba en los países avanzados; se trataba de la pedagogía activa y funcional, fundada en los progresos de la biología, la psicología y la sociología;

II) desarrolló un esfuerzo propio de perfeccionamiento pedagógico, a base de una intensa actividad de conferencias, seminarios, promoción de la lectura de las obras de la "nueva pedagogía" y particularmente a través de la creación de círculos de estudios, a nivel local o de escuelas;

La labor docente tenía acusados rasgos de individualismo.

en el fondo, promovía el autoperfeccionamiento grupal de los maestros, y con ello prefiguraba una nueva división del trabajo al interior de la escuela, la organización cooperativa;

III) desarrolló en sus afiliados toda una mística de compromiso hacia el niño y la escuela primaria, cuyas huellas podrán encontrarse en el estudio de la trayectoria de toda la generación del 22-28 en las décadas siguientes, al interior de la escena educacional chilena; Luis Gómez Catalán, Víctor Troncoso, Daniel Navea y César Godoy Urrutia pueden ser citados como personalidades expresivas de ese compromiso.

La reforma educacional de 1928⁹

En 1927, después de intensa campaña de concientización y de movilización social por la idea de reforma integral de la educación, el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo aceptó discutir con los maestros de la Asociación su proyecto, no obstante que éstos tenían reputación de "subversivos". De alguna manera se produjo coincidencia entre el proyecto educativo de la Asociación y los propósitos modernizadores del régimen de Ibáñez. El resultado fue la dictación del Decreto con Fuerza de Ley 7.500, en diciembre de 1927, y su fugaz aplicación durante 1928¹⁰

El DFL 7.500 fue señalado como el primer intento en el mundo de aplicar, a escala de todo un sistema público

de educación, los principios, enfoques y ensayos de la nueva pedagogía, que hasta entonces se aplicaban en pequeña escala en Europa o Estados Unidos. Pero es también un raro caso de reforma educacional global que resulta de un esfuerzo colectivo de elaboración por parte del gremio de maestros. En efecto, la ley que comentaremos se basaba directamente en el llamado Plan de Reconstrucción Integral de la Educación, que los miembros de la Asociación discutieron democráticamente -a lo largo del país- durante 1926 y 1927 y que difundieron y promovieron ardorosamente en la sociedad chilena antes de traducirse en legislación. Para efectos de este trabajo sólo aludiremos a las disposiciones del DFL 7.500, que más directamente implicaba una concepción profesional del trabajo docente.

El artículo 2 de la ley de reforma señala que "el Ministerio cuidará que los propósitos de autonomía que este Decreto Orgánico establece no sean desviados por ninguna fuerza o tendencia extraña, por cuanto la educación como toda función al servicio colectivo, tiene normas y finalidades propias". Aunque esta disposición se refiera a la educación más que al ejercicio docente propiamente tal, es obvio que aquí se echan bases de la autonomía de éste. La voluntad de autonomía se expresó más directamente cuando los líderes de la Asociación, convertidos en autoridades del servicio de educación primaria, se encuentran como un nuevo Programa de Estudios, recién aprobado por las autoridades anteriores. No obstante, sus reparos, lo entregan al uso del magisterio, "en carácter de emergencia" y orientan a sus colegas en los términos siguientes, que denotan una apelación a la autonomía profesional: "... el programa escolar resultará dúctil a las continuas correcciones que le hará el maestro, quien recupera en esta forma su libertad para desarrollar sus iniciativas y de creación, perfeccionándolo con las sugerencias que pueda despertarle una observación o un experimento. No se vea en estos programas de emergencia, índices

estereotipados de materias sino medios auxiliares o líneas de conducta muy generales; el maestro podrá serles infiel, para enriquecerlos o modificarlos constantemente, en vista de las necesidades y aptitudes de los niños, y con el objeto de lograr mejores resultados educativos"¹¹.

La voluntad de autonomía se complementaba con el propósito de responsabilizarse colectivamente del campo profesional, es decir, de la educación. El artículo 6 del DFL 7.500 estipulaba que "la educación será dada por profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso y será organizada como una sola unidad funcional..." (el subrayado es mío). Bajo la superior tutela política del Ministerio y del gobierno (como lo prescribía la Constitución), la administración del sistema y su orientación técnica era entregada a un cuerpo colegiado, la Superintendencia de Educación, en el cual eran mayoría los educadores; lo propio ocurría en el nivel provincial, con los Consejos Provinciales de Educación. Así, en el artículo 36 se prescribía que dichos Consejos estarían formados por "técnicos en materias docentes", además de representantes de las actividades económicas y un médico, haciendo mayoría dichos "técnicos". Aún más, el artículo 40 expresaba que "con el objeto de vincular cada vez más al magisterio a su *profesión* y de cuidar el carácter técnico de la enseñanza, los cargos directivos se confiarán a funcionarios indicados por los propios

sostenedores de la función, en conformidad al Reglamento y a medida que se forme en el magisterio una nueva conciencia profesional" (el subrayado es mío). Además de las dos referencias al carácter profesional de la docencia, se expresa aquí de manera elíptica el principio de la electividad de los cargos directivos de la enseñanza por parte de los educadores mismos, a quienes se identifica como los "sostenedores de la función". Se trata de una combinación de un principio de democratización con un principio corporativo de dominio de la función por parte del colectivo profesional. La forma oscura en que están expresadas estas posturas puede deberse a una conciliación con el carácter burocrático y jerarquizado del aparato estatal en el que se insertaba el servicio educacional, reforzado por el carácter autoritario del régimen de Ibáñez. En todo caso, lo que importa es rescatar la racionalidad que estaba tras estas disposiciones, independientemente de su congruencia con la realidad política e institucional de la época.

Una distinta organización del trabajo docente en la escuela se perfiló en la ley de reforma cuando se definió la organización de la escuela como "familiar" (artículo 9) y cuando el artículo 10 estipuló que "... toda escuela será considerada y organizada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo en la cual colaboren maestros, padres y alumnos".

La formación y el perfeccionamiento



Hacia 1925 y 1926, los maestros se organizaron e hicieron una propuesta de "reforma integral de la educación pública".

to de educadores también fueron permeados por la voluntad de profesionalización. En el marco del DFL 7.500, el Reglamento General de Educación Primaria, dictado en febrero de 1928, estableció en sus artículos 89 y 91, que el personal docente de ésta se prepararía en las escuelas de Pedagogía a las cuales se ingresaría después del término de los estudios secundarios. Es decir, se afirmaba el carácter superior de la formación de maestros. Adicionalmente, y en el marco de una audaz propuesta de conversión de la universidad profesionalizante en universidad académica, la formación de profesores secundarios se haría en institutos pedagógicos, a los que se ingresaría después de un ciclo de formación académica de tres años en los Institutos de Ciencias Biológicas, Matemáticas, Sociales, etc., de la nueva universidad. En cuanto al perfeccionamiento, más que disposiciones para masificar los tradicionales "cursos", se observa en el DFL 7.500 una nueva concepción, consonante con la práctica de la Asociación, de estudios colec-

tivos para el cambio educacional. En efecto, se encargó a la Superintendencia (artículo 30) "fomentar el intercambio de profesores, obras y publicaciones, y mantener relaciones constantes con los servicios educacionales de otros países"; y "promover la celebración periódica de convenciones o congresos generales o regionales de todas o cada una de las ramas de la enseñanza" y, a los Consejos Provinciales de Educación se les responsabilizó para (artículo 37) "autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos o regímenes de trabajo en sus establecimientos", o "señalar temas de investigación dentro del personal de la provincia, que sirvan para ayudar al Consejo en sus orientaciones...", como asimismo, "arbitrar y recabar todos los medios que tiendan al perfeccionamiento del personal". En otros términos, se prefiguraba una concepción de perfeccionamiento que tenía como principio pedagógico la investigación y experimentación por parte de los propios maestros, y como

propósito último la transformación de la enseñanza, para lo cual el perfeccionamiento de cada docente era un medio. En suma, se configuró en el DFL 7.500 una concepción auténticamente profesional y no una visión estrechamente técnica del perfeccionamiento.

CONCLUSIÓN

Las fuentes históricas -parcialmente presentadas en este artículo- permiten considerar la experiencia de la Asociación General de Profesores, su propuesta al país y su concreción en la reforma educacional de 1928, como un ejemplo de una voluntad de profesionalización del trabajo docente, a partir de asumir la condición asalariada del mismo y de su organización funcionaria en el marco del Estado Docente de la época.

El conocimiento de este caso histórico puede servir de ilustración para la discusión actual sobre la identidad del educador y sobre las políticas públicas y los esfuerzos gremiales para elevar la calidad del trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ En 1971, una ley de la República modificó el Estatuto Administrativo y estableció la organización de los docentes en un Sindicato Único de Trabajadores de la Educación.
- ² Gabriel GYARMATI y otros. *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*, Santiago, Ediciones Nueva Universidad, 1971.
- ³ IVÁN NÚÑEZ. "Carácter y fundamentos del Estatuto de los Profesionales de la Educación", *Revista de Educación*. Nº 189, agosto 1991; pp. 16-24.
- ⁴ Darío E. SALAS, *El problema nacional*, Santiago, 1917; p. 126.
- ⁵ *Instituto Pedagógico: 1889-1964*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964; pp. 101, 112 y 117.
- ⁶ Jorge BARRÍA, *Los movimientos sociales de Chile: 1910-1926*, Santiago, Memoria, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1960, pp. 88-89; Gonzalo Vial, *His-*

toria de Chile (1891-1973), Volumen I, Santiago, Editorial Santi-llana, 1981, pp. 215-216.

⁷ Esta sección se basa en Iván NÚÑEZ, *Gremios del Magisterio. Setenta años de Historia: 1900-1970*, Santiago, PIIE, 1986, Capítulo I, Sección 3. Ver también, Jacqueline RODDICK, *The Radical Teachers. The ideology and Political Behaviour of a Salaried "Middle-Class" Sector in Chile 1920-1935*, Glasgow University, Ph. D. Thesis, 1983.

⁸ Iván NÚÑEZ, *El trabajo docente: Dos propuestas históricas*, Santiago, PIIE-Estudios, Serie *Resultados de Investigación* Nº 2, 1987; Cap. II.

⁹ Algunas fuentes secundarias para su conocimiento son: Adolfo FERRIÈRE, *La educación nueva en Chile: 1928-1930*, Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica 1932; Luis GALDAMES, *Dos estudios educacionales*. Prensas de la Universidad de Chile, 1932; José Carlos MARIÁTEGUI, "La crisis de la reforma educacional en Chile", en *Temas de educación*, Lima-Perú, Biblioteca Amanta,

1970, pp. 68-79. Una amplia bibliografía se encuentra en Iván NÚÑEZ, *El trabajo docente...*, *op cit*.

¹⁰ El texto íntegro del Decreto se publicó en Ricardo DONOSO, *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a los Servicios de Enseñanza Pública*, Santiago, Imprenta de la Dirección General de Prisiones, 1937; y en MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La reforma de la Educación Primaria*, Santiago, 1928.

¹¹ Introducción a los programas escolares", *Revista de Educación Primaria*, Nº 1, Santiago, marzo de 1928, p. 34.



LA ESCUELA Y SU EQUILIBRIO

CUARTA PARTE

Sandra Cusato F.

Psicóloga U.CH.

Verónica González V.

Psicóloga U.C

Colaborador:

Luis Herrera T.

Profesor y Licenciado en Educación U.C.

La opinión que cada persona tiene respecto a la escuela es el resultado de la interacción entre sus expectativas, necesidades y grado de conocimiento en relación a ésta.

MEDICIÓN DE LA ACEPTACIÓN DE LA LABOR EDUCACIONAL

Puesto que lo que se ha denominado clima de la organización, es un factor fundamental para la efectividad de la escuela, se hace necesario desarrollar la forma de evaluarlo. Así se busca conocer qué es lo que ocurre en este aspecto en las escuelas del país. El clima es una descripción abstracta y multidimensional de una situación. Como tal, debe ser objetivado por ciertas dimensiones (variables organizacionales) que den cuenta de aspectos del ambiente que impactan directa o indirectamente a los miembros y al funcionamiento total de la escuela.

El clima es objeto de percepción para los miembros de la escuela. Se lo puede objetivar a través de conocer la opinión que los sujetos de los distintos estamentos tienen, acerca de las variables organizacionales que determinan su interacción con la escuela.

Se debe conocer la opinión que sustentan todos los protagonistas, directivos, cuerpo docente, alumnos y apoderados.

Un método de evaluación que objetiva y cuantifica las percepciones de



las dimensiones que conforman el clima, es el de las escalas de medición. Es decir, cuestionarios confeccionados a partir de la definición de los factores que conforman la variable a medir y que permiten ubicar a los sujetos en un continuo de **aceptación-rechazo** en relación a su percepción de la escuela.

Pérez (1991) afirma que el contenido del instrumento que se aplica se debe referir al rol, tareas y responsabilidades descritas para los sujetos en cuestión: alumnos, profesores, director, apoderados.

Evaluar la percepción que los protagonistas tienen de la organización y estructura de la escuela es buscar medir el grado en que aceptan la forma en que se lleva a cabo la labor educacional en la institución escolar a la que pertenecen.

Se buscará determinar el grado de aceptación en todos los subsistemas que poseen el rol protagónico, ya que son ellos los que interactúan entre sí y con la estructura, generando el clima que constituye un factor sustancial en la efectividad del quehacer de la escuela.

Opinión

Las opiniones son una evaluación tentativa sobre algún aspecto del mundo del individuo.

Se caracterizan por ser:

Cada persona percibe la escuela en tanto la vivencia y le da un significado.

* No fijas, sujetas a cambio o inversión.

* No comprometen al individuo (Padua, 1987).

Relación entre percepción-vivencia y opinión

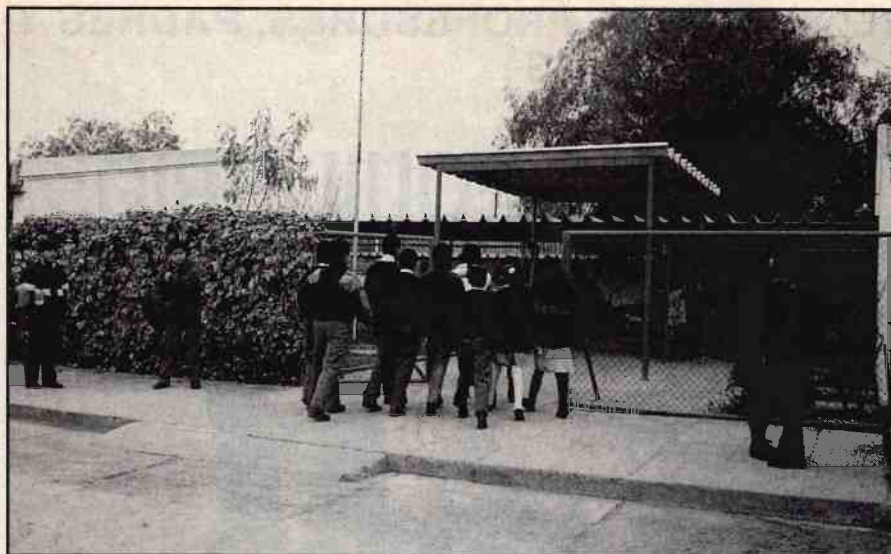
Cada uno de los subsistemas o estamentos educacionales descritos anteriormente, tiene una determinada experiencia con el sistema escuela. Cada persona percibe la escuela en tanto se da cuenta de ella, la vivencia y le da un significado.

El sistema educativo y la escuela son vivenciados y percibidos en forma particular y específica por las distintas personas, según sus concepciones, necesidades e intereses (SIMCE, 1989).

Estas percepciones, mediadas por el conocimiento que se tenga de la escuela, construirán la opinión respecto "tanto al propósito que persigue la educación, como a sus procesos y resultados" (SIMCE, 1989, pp.35).

Dimensión sociológica: las expectativas

Cada persona o grupo se forma expectativas sobre la educación, en ge-



neral, y sobre la escuela en particular (SIMCE, 1989).

Estas expectativas se forman a partir de la combinación entre lo que cada persona espera de la ejecución de un rol (de alumno, padre, director o profesor) y de lo que ocurre en la práctica.

“Estas percepciones pueden ser contradictorias a veces, lo que ocurriría cuando una profesora asigna a los alumnos tareas que requieren la colaboración de sus padres para su realización, por ejemplo. Supongamos que un padre cree que toda la formación intelectual de su hijo es responsabilidad de la escuela. En este caso, lo más probable es que opine desfavorablemente acerca de la importancia de dar tareas para realizar en casa” (SIMCE, pp.36).

En la medida en que estas expectativas se cumplen para cada individuo, su opinión respecto a la escuela será más o menos favorable.

Dimensión psicológica: las necesidades

Cada persona tiene necesidades psicológicas que se derivan de sus propias características de personalidad. Son psicológicas si responden a la interioridad de cada ser humano, a diferencia de las expectativas que surgen de los roles.

Las necesidades nacen de la intimidad del individuo y responden a intereses, preferencias, capacidades, potencialidades, motivaciones, etc.

Las personas que pertenecen a un determinado estamento o subsistema educacional piensan que la educación y la escuela deben satisfacer ciertas necesidades. En la medida en que se piensa que estas necesidades se cum-

plen, la opinión respecto a la escuela será más o menos favorable.

Dimensión cognitiva

La tercera dimensión se refiere al grado de conocimiento y de conciencia que cada persona tiene sobre la escuela. Esta dimensión es crucial para tener una opinión válida y confiable.

Una de las características de esta dimensión es que también es variable entre los distintos subsistemas educacionales. Las razones para esta variabilidad son “el tiempo en la escuela, la participación en ésta y el interés personal por estar informado acerca de lo que la escuela persigue alcanzar para ella y para sus alumnos” (SIMCE, 1989, pp.37).

En resumen, la opinión que cada subsistema tiene respecto a la escuela, es el resultado de la interacción entre sus expectativas, necesidades y grado de conocimiento en relación a ésta.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE: ACEPTACIÓN DE LA LABOR EDUCACIONAL

En el presente estudio se define conceptualmente “Aceptación de la labor educacional” como el resultado global de la percepción que los distintos subsistemas que conforman la escuela (directivos, cuerpo docente, alumnos y apoderados) tienen de su interacción con las variables que determinan el clima organizacional.

Definición operacional de la opinión acerca de la labor educacional

Ubicación de la opinión en una es-

Uno de los factores considerados fue la adecuación de las actividades a los intereses de los alumnos.

cala dentro del continuo de aceptación - rechazo de la labor educacional.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS DIMENSIONES DE LA VARIABLE: ACEPTACIÓN DE LA LABOR EDUCACIONAL

En el presente trabajo se consideran como dimensiones o factores para medir la aceptación de la labor educacional, las siguientes variables organizacionales al interior de la escuela.

1. Efectividad: rasgos del profesor

Percepción que se tiene de las características del (los) profesor (es) a cargo del alumno en cuanto a los rasgos que determinan lo que se ha llamado “la vocación”: dedicación, entusiasmo, preocupación, cercanía, imparcialidad, exigencia y responsabilidad.

Este factor, además contempla el dominio del contenido, es decir, la capacidad del profesor para relacionar e integrar los contenidos con disciplinas afines y con la realidad, y para dividirlo en conjuntos de contenidos.

2. Efectividad: conducción del grupo

Percepción de la capacidad del profesor para crear un ambiente de trabajo adecuado, afectivo, estimulante de las relaciones interpersonales y reforzante de la participación de los alumnos.

3. Exigencia

Percepción que se tiene del nivel de exigencia del colegio, en cuanto a rendimiento y conducta.

4. Adecuación de las actividades a los intereses de los alumnos

Percepción respecto a la concordancia de las actividades extraprogramáticas (por ejemplo: consejo de curso) y extraescolares (actividades artísticas, recreativas, deportivas y culturales), con los intereses de los alumnos.

5. Adecuación de las actividades a los intereses de los padres

Percepción que se tiene de las instancias de participación que ofrece al colegio a los apoderados, principalmente: reuniones de padres organizadas por el colegio y/o profesores; reuniones de padres organizadas por ellos mismos.

6. Compromiso de los padres

Percepción del grado de participación del apoderado en el proceso educativo de su hijo, ya sea a través de la asistencia a reuniones del colegio o del Centro de Padres, ya sea a través del interés o preocupación por el desempeño del hijo en el colegio.

7. Relaciones humanas

Percepción de la calidad de las relaciones humanas que surgen en la interacción de los distintos estamentos educacionales.

8. Desarrollo integral de los alumnos

Percepción del grado de preocupación y/o dedicación del colegio por el desarrollo del alumno en aspectos personales que van más allá de los logros académicos, es decir, preocupación por los aspectos afectivo, social, volitivo, psicomotor y valórico.

9. Satisfacción

Grado general de satisfacción respecto al colegio.

10. Utilidad del currículo del alumno

Percepción respecto a la pertinencia del currículo escolar para el futuro de los alumnos y las necesidades regionales.



11. Adecuación actividades e intereses de los profesores

Percepción que se tiene de las instancias que ofrece el colegio para satisfacer necesidades de los profesores (perfeccionamiento, desarrollo personal, etc).

PROCEDIMIENTO

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES

Para operacionalizar las dimensiones se procede del siguiente modo:

a. La aceptación general se medirá en relación a todas las variables organizacionales incluidas en el instrumento.

b. Las variables organizacionales se medirán en relación a las conductas que las componen, definidas por los distintos autores mencionados en esta investigación.

c. Cada variable organizacional se medirá en alumnos, profesores y apoderados.

Se espera obtener:

* un índice del sujeto que dé cuenta de su opinión general ante la labor

El compromiso de los padres en el proceso educativo de sus hijos es una variable importante.

educacional.

* un índice del sujeto en cada variable, de modo de poder determinar el perfil de su opinión.

* un índice de la opinión general y específica para cada variable, tanto en alumnos como profesores y apoderados.

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO EXPERIMENTAL ACEPTACIÓN DE LA LABOR EDUCACIONAL

DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA APLICACIÓN EXPERIMENTAL

Se construyen tres cuestionarios. Cada uno consiste en una serie de afirmaciones que buscan determinar la percepción de alumnos, profesores y apoderados con respecto a las mismas variables.

APLICACIÓN EXPERIMENTAL

Durante junio de 1993 se aplicó en

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS DEPARTAMENTO DE FÍSICA

MADEX

- Material experimental de bajo costo para la enseñanza de la Física en las áreas de: Mecánica, Ondas, Electricidad y Óptica.
- Guías de Trabajo para Alumnos.
- Diaporamas sobre tópicos de Calor y del Medio Ambiente.

INFORMACIÓN Y PEDIDOS

Departamento de Física - U.M.C.E.

Fono 2392522 - anexo 322 - FAX 2392067

Avda. José Pedro Alessandri 774 - Casilla 147
Ñuñoa - Santiago



Los rasgos del profesor- a determinan lo que se ha llamado "vocación".

forma experimental el cuestionario de padres y apoderados. Los cuestionarios de alumnos y profesores serán aplicados experimentalmente en fecha posterior.

42

Revista de Educación
N° 220

Muestra

El cuestionario de Aceptación de Padres y Apoderados se aplicó a una muestra de 1.000 apoderados de 8º año básico y 1.070 de 2º año medio, en establecimientos de las regiones 4ª, 5ª, 8ª y Región Metropolitana.

Fecha aplicación

El instrumento fue aplicado en junio de 1993.

Procedimiento

El cuestionario fue entregado en sobre separado a los alumnos. Éstos los harían llegar a sus padres y los consultarían para conocer las dificultades al momento de responderlo. Este aspecto resulta fundamental para realizar un análisis cualitativo del cuestionario.

RESULTADOS

Análisis cualitativo

Indica que no surgen dificultades, salvo en la comprensión de algunos ítems.

Análisis estadístico

Se realizaron los siguientes análisis:

- *Análisis factorial
- *Correlación ítem-test
- *Correlación ítem-factor
- *Análisis de distribución de frecuencia de respuestas

De este modo se obtuvo la información para conocer:

- *Validez del constructo del cuestionario
- *Factores que agrupan los ítems
- *Capacidad discriminativa de los ítems

DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO RESULTANTE

Se obtuvo un cuestionario para los apoderados de 8º año básico y otro para los de 2º año medio. A su vez, para 2º año medio se lograron factores diferenciales para humanista-científico y técnico-profesional.

Los cuestionarios resultantes presentan los siguientes aspectos:

a. Las afirmaciones conforman cinco subescalas comunes, 8º básico, 2º medio, humanista-científico y técnico-profesional.

b. Se conforma una subescala exclusiva para la modalidad humanista-científico, completándose seis subescalas para este tipo de enseñanza.

c. Se conforma una subescala exclusiva para la modalidad técnico-

profesional, completándose seis subescalas para este tipo de enseñanza.

d. Los factores comunes son: labor profesor, adecuación actividad, consejo de curso, satisfacción y compromiso padres.

e. El factor exclusivo de educación humanista-científica es: relaciones humanas.

f. El factor exclusivo de técnico-profesional es: desarrollo integral.

Nota: La quinta y última parte continuará en el próximo número.



EL MAYOR DESAFÍO ES ENFRENTAR LOS CAMBIOS EN FORMA POSITIVA

Los discursos apuntaron a las metas urgentes encaminadas a buscar nuevas fórmulas para modernizar la educación.

Convergencia y unidad fueron los conceptos con los cuales el director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, René Reyes, describió las características de las tareas que emprende esa institución.

Así lo manifestó durante la ceremonia conmemorativa del vigésimo séptimo aniversario del Centro, el 11 de agosto pasado, un sobrio encuentro de los funcionarios de la institución y autoridades educacionales.

Junto con recordar a aquellos maestros que idearon la creación de dicho lugar para la reflexión: Juan Gómez Millas, Hugo Montes y Mario Leyton, hizo un reconocimiento público a la labor de profesionales, técnicos, administrativos y personal de servicio que labora en la actualidad en Lo Barnechea.

Repitió que existe un compromiso profesional en orden a orientar la acción para transformar al CPEIP en un centro innovador. Señaló que como organismo asesor entre sus objetivos está diseñar materiales, contratar investigaciones, describir experiencias, y profundizar en materias de computación.

Asimismo, deben cumplir con los compromisos nacionales e internacionales,

sin perder de vista que debe privilegiarse la calidad sobre la cantidad. Otra tarea se refiere a estrechar la cooperación con las universidades formadoras de docentes para impulsar el intercambio de experiencias.

El mayor desafío, puntualizó, radica en ser capaces de enfrentar los cambios con una actitud positiva, resaltó que las organizaciones son la suma de las personas que la integran.

Por su parte, Gonzalo Undurraga, en calidad de Ministro subrogante, abordó el escenario que envuelve a la educación y la urgente necesidad de su modernización. En dicho ámbito, expresó que el CPEIP debe plantear estrategias para elevar la calidad de la educación.

Se refirió a las transformaciones que sufre el mundo y cómo ellas afectan a los nuevos estudiantes. Dijo que, además de observarse diferencias económicas y culturales en la sociedad, la educación inequitativa ofrece métodos similares a personas distintas acentuando esa brecha.

Por lo anterior, es necesario mejorar la potencialidad y las posibilidades de los jóvenes. Y frente al cambio, debe existir la clara distinción entre lo permanente y lo transitorio, un espíritu de sana competencia, empuje y creatividad.

La tarea es adecuarse a los tiempos y buscar la reorientación permanente de la educación, considerando calidad y cobertura.

En dicho esquema, espera que el Centro se proyecte a las necesidades del siglo XXI, dedicándose a buscar los recursos pedagógicos que sirvan a los educandos, el desarrollo de habilidades que hagan al estudiante más creador y

autosuficiente, sin descuidar una tarea importante, el perfeccionamiento de modalidades no tradicionales.

Indicó que en la medida en que fueran capaces y eficientes en la labor descrita, el CPEIP estará a la cabeza de las innovaciones.

La ceremonia concluyó con la premiación de los funcionarios que cumplieron 25 años en la institución.

SALUDO DEL PRESIDENTE EDUARDO FREI RUIZ-TAGLE

Señor
René Reyes Soto
Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
PRESENTE:

Estimado señor Reyes:

Agradezco la atenta invitación que me formulara para participar del acto académico cultural que se realizará con motivo del XXVII Aniversario de esa institución, el próximo 11 de agosto.

El aporte que ha hecho el CPEIP al perfeccionamiento de la educación de nuestro país, se refleja en la conmemoración de sus 27 años. Ha sido tiempo de intenso trabajo e investigación para entregar a los maestros las mejores herramientas para enfrentar en mejores condiciones su labor docente. Hoy en día, cuando enfrentamos el desafío de dotar a la educación de los elementos que le permitan una participación activa en la consolidación de nuestro desarrollo socioeconómico, la celebración de este nuevo aniversario cobra singular importancia.

Ustedes y nosotros, estamos empeñados en contar con una educación acorde a las exigencias propias de hoy, con la firmeza de los grandes valores comprometidos en una sociedad democrática.

Atentamente,

EDUARDO FREI RUIZ-TAGLE



El futuro educacional requiere disposición para el cambio, dijo el director del CPEIP, René Reyes.

CPEIP ACUERDAN FORTALECER VÍNCULO ENTRE UNIVERSIDADES Y CPEIP

Académicos de las universidades formadoras de docentes y profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, sostuvieron un provechoso encuentro en Lo Barnechea, donde profundizaron en los problemas planteados por la educación chilena con miras al siglo XXI.

Durante la semana de la reunión, definieron algunas áreas que debieran ser motivo de análisis y revisión, ya que constituyen factores fundamentales en el mejoramiento de la calidad de la educación en el país.

Las conclusiones indican "en el contexto del avance de la tecnología y la ciencia se ve como un factor de gran valor integrar el Sistema Nacional de la Educación, los empresarios y la cultura empresarial con fuerte incidencia en la dimensión de los desafíos del futuro".

Las áreas sensibles se enmarcan, según la evaluación, en políticas de cooperación más eficientes entre los centros formadores de la educación y los organismos técnicos directamente dependientes del Ministerio de Educación, a fin de establecer criterios comunes en materias de formación docente, perfeccionamiento o actualización, investigación educacional y desarrollo curricular.

Los docentes universitarios pondrán a sus respectivas casas de estudios, a los decanos respectivos, y al CPEIP, un plan de acción multi-institucional.

El punto de partida es la necesidad de crear mecanismos de cooperación que permitan el establecimiento de criterios comunes frente a las exigencias y desafíos planteados por el sistema educacional. "Ello implica revisar y mejorar la relación CPEIP con las universidades del Consejo de Rectores, utilizando más eficientemente los medios y normas legales existentes, o creando comisiones internas compuestas por miembros permanentes y alternos y debidamente acreditados en el CPEIP, a fin de mantener operativos los canales de operación, intercambio entre las ca-

Profesores de todas las universidades del país que forman docentes participaron en el Seminario del CPEIP.



sas de estudios y el Centro, de tal modo que el trabajo cooperativo se evidencie en la formación, perfeccionamiento o actualización y en la investigación educacional".

Sobre materias de formación, sugirieron un estudio de estas políticas en las universidades, a fin de aunar criterios relativos a generar objetivos fundamentales y contenidos mínimos en la formación de educadores y en el perfeccionamiento docente, para que respondan en mejor forma a los lineamientos curriculares que plantea el Ministerio de Educación a través del CPEIP.

El estudio propuesto debe ser interinstitucional para poder comparar e identificar los puntos de convergencia y minimizar las divergencias, que sólo se justifican si corresponden a características regionales especiales. Así, se puede avanzar hacia una política educacional de formación como eje central con respecto a las orientaciones particulares que responden a condiciones puntuales que demanda cada región.

En el marco de tales recomendaciones, manifestaron sus inquietudes frente a la formación pedagógica de los profesionales que ejercen en el ámbito de la informática educativa, en particular cuando ésta se incorpora masivamente en las aulas y no se tiene el personal debidamente formado y capacitado.

También les preocupa resguardar la acreditación de los programas de grados académicos ofrecidos por las universidades, de manera que se cautele la seriedad, calidad y pertinencia.

PERFECCIONAMIENTO

Los participantes evidenciaron que ningún cambio será efectivo si el docente en servicio no es capacitado adecuadamente. Esto implica dar direccionalidad e intencionalidad a esta capacitación utilizando todo recurso que la ley entrega (becas docentes, asignaciones de perfeccionamiento y otros).

Este perfeccionamiento, sin embargo, no siempre es efectivo en cuanto a transferencia de éstos al quehacer educativo concreto en el aula. Esto, como consecuencia de la no existencia de una política común entre las universidades y el CPEIP. Mientras unos ofrecen el perfeccionamiento el otro fija las orientaciones curriculares, lo que, indudablemente, repercute en cursos que no siempre son pertinentes en cuanto respuesta a las carencias o necesidades de los docentes de los niveles de prebásica, básica y media.

Desde esa perspectiva, propusieron un intercambio de experiencias metodológicas entre los docentes formadores de profesores y el CPEIP, de modo que la orientación sea común, tanto a nivel nacional como regional. Así se favorecerá la pertinencia del perfeccionamiento o actualización, más aún cuando esto implica un necesario seguimiento de las innovaciones curriculares que se implementen a base de las orientaciones generales que fije el Ministerio de Educación. A su vez, esta nueva organización garantiza la excelencia como producto de la exigencia en la aplicación. Sólo cuando estas aplicaciones hayan sido

informadas por los actores, se podrá dar la certificación respectiva.

El desafío, responde en mejor forma al nuevo paradigma educativo con fuerte base antropológica y axiológica que se está imponiendo en nuestro sistema.

INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Expresan en la propuesta que es imperioso fortalecer la línea de investigación educacional. Por ello, nuestros esfuerzos se deben orientar a la creación de equipos cooperativos y múltiples que se aboquen a la detección de los problemas, su investigación y propuesta de soluciones.

Para ello se hace necesario que las universidades y CPEIP, de común acuerdo, fijen las estrategias más adecuadas para enfrentar la tarea que plantea el nuevo paradigma de la educación.

En estos equipos cooperativos, deben ocupar un lugar destacado las tesis de los profesionales de la educación que egresan de las universidades. Allí se encuentra la materia prima necesaria para enriquecer el conocimiento en materia educativa.

Año a año se reúne un gran número de trabajos de investigación en las diversas casas de estudio, trabajos que no bien responden a una rigurosa metodología investigativa, no siempre sus contenidos son pertinentes, dado que no son producto de una política común. Además, cuando la pertinencia de algunos es relevante, no siempre se comunica, por lo que estos valiosos estudios son sólo conocidos por un círculo reducido de docentes. Se hace necesario entonces, utilizar más eficientemente las redes de comunicación e información que ya existen a nivel nacional y en

las universidades para que estos sean difundidos y se encuentren al alcance de otros investigadores. Esto implica la selección, creación de catálogos públicos, entre otros.

Plantearon la creación de un fondo nacional concursable destinado a la investigación educacional, el que sería cautelado por el Ministerio de Educación, así como diversificar los fondos que FONDECYT y otros organismos dedicados a la investigación en las áreas de las Ciencias básicas y tecnología, y en las Ciencias humanas.

Cada una de estos planteamientos son, a juicio de los participantes, un aporte válido y concreto que responde al desafío de mejorar la calidad del servicio educativo favoreciendo la pertinencia de sus contenidos, la equidad en los aprendizajes, un desarrollo más armónico del ser humano y fortaleciendo la convivencia democrática.

Todo este quehacer se orienta en una perspectiva del desarrollo de un proceso que tiene como base el educador, un profesional, experto en humanidad con las siguientes características: moralmente sano, intelectualmente culto, emocionalmente equilibrado.

"Estimar los desafíos de la sociedad del futuro como un proceso normal en la vida de las personas y en donde lo esencial es el ser personal, darle sentido a la vida y tener la alegría de vivir, aun cuando la incertidumbre está presente, debemos aprender a vivir; y en particular, considerar que la tecnología es un factor de humanización, porque al acortar el tiempo para generar conocimiento, ordenar la información, dará espacios de mayores posibilidades de tiempo libre, vivir en familia y, en particular, vivir la vida; no ser vividos y utilizados por las contingencias del diario existir", señalan al término de las propuestas.

El secretario ejecutivo del CPEIP, Santiago Quer, lee las conclusiones al final del Encuentro. Junto a él, el profesor Claudio Molina.



Muebles Funcionales

Gacitúa Ltda.

LA MEJOR TECNICA 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.

COMPUTADORA

1. BRODY, Herb

"La máquina del placer", p. 31-35. *En Facetas*, N° 1-99 (1993).

Señala que muchos no expertos, adultos y, sobre todo, niños, se divierten y ven también un desafío en el uso de la computadora. Atribuye este fenómeno al poder que con ella se tiene al alcance de la mano, al orgullo de dominar nuevas habilidades y a la relación de acto y recompensa que se establece entre la persona y su computadora. Admite que si bien este elemento de gozo no siempre conduce a una mayor eficiencia, cree que la tecnología, capaz de responder en esa forma, puede ayudar a la gente a mantenerse "a flote, ante la rápida crecida del rico océano de la información".

COMUNICACIÓN

2. REYZABAL, María Victoria

"La comunicación y su didáctica". Madrid. *La Muralla*, 1993.

Analiza la comunicación y su eficacia como agente educativo. Describe los usos y formas de la comunicación oral. Presenta la oralización de textos escritos y la riqueza comunicativa de los códigos plurales. Estudia el código oral y los medios técnicos de comunicación (teléfono, radio, cine), la importancia de la transmisión oral, la literatura y las fuentes orales. Incluye un capítulo sobre la evaluación de la comunicación oral.

CONOCIMIENTO

3. DAROS, William

"Construcción de los conocimientos y diseño curricular de base epistemológica", p. 5-53. *En Revista Irice*, N° 7 (nov. 1993).

Plantea una articulación entre epistemología y diseño curricular. Presenta un análisis crítico-comparativo de lo que es el conocimiento y de sus formas de elaboración, según las concepciones empirista, realista, pragmatista, psicogenética y teoría crítica. Propone la creación de un currículo de base epistemológica, con lo que se posibilita la construcción de los conocimientos en el contexto de una didáctica crítica, pero también la construcción de la persona de quien aprende.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

4. CONEJEROS, Juan Pablo

"Educación y cultura: el Instituto Nacional y la influencia francesa en la educación. Chile: 1811- 1912", p. 30-34. *En Estudios educacionales*, 1er. trim., 1994.

Presenta la misión rectora desempeñada por el Ins-

tituto Nacional, primer establecimiento de la República, en el sistema educacional del siglo XIX y su labor difusora de la influencia cultural francesa.

5. CRUZ B., Nicolás

"Educación centralizada y demanda educacional en las provincias en el siglo XIX", p. 1-5. *En Estudios educacionales*, 1er. trim., 1994.

Da cuenta de la tensión producida entre el Estado y las provincias al establecerse el plan de estudio en el año 1843, siguiendo las ideas de Ignacio Domeyko, quien elaboró una ordenación de los estudios en seis clases.

6. GUZMÁN T., Andrés

"Reformas de la educación secundaria chilena en la primera mitad del siglo XX", p. 6-15. *En Estudios educacionales*, 1er. trim., 1994.

Examina los intentos de mejorar y adecuar la educación media a las nuevas realidades del país, adaptarla mejor a las condiciones del educando e incorporándoles aportes de las ciencias de la educación. Realiza dicho análisis considerando los siguientes hitos: los congresos de educación de 1902, 1912 y 1916. -Las reformas de 1928-. El plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria de 1946 y El Liceo único de 1953.

7. NÚÑEZ, Mario

"Reorganización de la educación secundaria chilena: período 1940-1952", p. 40-49. *En Estudios educacionales*, 1er. trim., 1994.

Analiza los cambios del sistema educativo durante los gobiernos de Pedro Aguirre Cerda, Juan Antonio Ríos Morales y Gabriel González Videla, caracterizados por la industrialización (educación técnica) y democratización (expansión y mejoramiento de la calidad del sistema).

8. PINO, Martín

"Significado de la obra educativa de don Manuel de Salas", p. 16-22. *En Estudios educacionales*, 1er. trim., 1994.

Estudia los aportes de Manuel de Salas a la tarea educativa nacional. Indica que como precursor de la enseñanza científico-tecnológica en Chile, da los primeros pasos hacia la docencia de la química aplicada a la minería. Describe la existencia de la Academia de San Luis, fundada por él, a fines del siglo XVIII, la que se constituyó no sólo en la primera institución docente técnico-profesional, sino también en un modelo de política educativa.

9. VERGARA, David T.

"El rol de la educación en los gobiernos chilenos desde 1952 hasta 1972 (Primera parte)", p. 50-64. *En Estudios educacionales*, 1er. trim., 1994.

Analiza este período de la historia de Chile caracte-

rizado por las serias dificultades sociales, destacando en el plano educativo la creación de la Superintendencia de Educación, la Reforma del Liceo Único, el Plan de Integración Educativa de Arica, el Planeamiento Integral de la Educación y los Colegios Universitarios Regionales de la Universidad de Chile.

MATEMÁTICAS RECREATIVAS

10. BELL, Robbie, CORNELIUS, Michael

Juegos con tableros y fichas: estímulos a la investigación matemática, Barcelona, Labor, 1990.

Contiene una selección de cerca de 60 juegos de las diversas partes del mundo. Describe de cada uno su historia y sus reglas, y ofrece sugerencias y caminos para practicarlos y dominarlos. Señala que el profesor de Matemáticas encuentra aquí una fuente de ideas para la investigación, y los entusiastas de los juegos, esquemas de una amplia variedad de los más exóticos.

METACOGNICIÓN

11. GIACOBBE, Mirta S.

"Metacognición y didáctica: la asignatura Geografía en el nivel medio de escolaridad", p. 55-75. *En Revista Irice*, N° 7 (nov. 1993).

Profundiza los alcances del término metacognición y su utilización como medio eficaz para optimizar el proceso de aprendizaje. Aborda las estrategias metacognitivas pertinentes en el caso de la enseñanza de la Geografía.

PRUEBAS DE LECTURA

12. JOHNSON, Marjorie, KRESS, Roy A. PIKULSKI, John J.

Técnicas de evaluación informal de la lectura: un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula, Madrid, MEC, Visor, 1990.

Describe un enfoque de evaluación lectora: los inventarios informales de lectura. Proporciona a profesores y especialistas estrategias que les ayudan a formarse impresiones de diagnóstico, útiles para la planificación del aprendizaje de la lectura de sus alumnos.



MESAS DE PING PONG

METÁLICAS, 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

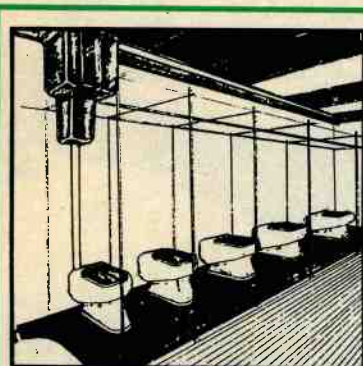
Servicios que ofrece la Biblioteca

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 Aguilas s/n, Lo Barnechea, Santiago-Casilla 16162, Correo 9, Providencia-Fono 2167602, anexo 338-FAX: 2167662- San Camilo 262-4º 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 - Fax: 6325349 - Santiago.

PAGUE EN
6 CUOTAS

METAS MINISTERIALES 1994 EN EDUCACIÓN

ÚLTIMA PARTE

·No es posible una educación moderna, de calidad y equitativa si no se moderniza la gestión y no se mejoran e incrementan los recursos profesionales y financieros que la implementan.

Nota: En la revista N° 219 dimos a conocer las metas ministeriales, encaminadas a modernizar la calidad de la educación municipal y particular subvencionada, y también de sectores de extrema pobreza.

48

Revista de
Educación
N° 220

4 9. En la **educación básica rural**, el Programa MECE contempla durante 1994, beneficiar a 2.200 escuelas, el perfeccionamiento de 3.300 profesores, aumentando de 208 a 310 los microcentros de profesores, distribuyendo a 614.000 cuadernos de trabajo especialmente diseñados para escuelas rurales de tres o menos docentes y otros materiales de apoyo didáctico a la actividad de alumnos y docentes.

50. Según el proyecto de ley recién presentando, se elevará significativamente el monto de la subvención especial para escuelas rurales y se ampliará el número de escuelas que la recibirá, desde 1.400 a 3.800.

51. El Programa de las 900 Escuelas adquirirá en 1994, 3.400 bibliotecas de aula de 60 y 65 textos para sendos cursos de 5º y 6º año en **escuelas básicas de zonas de pobreza**.

52. Se identificarán las escuelas básicas de sectores pobres en que hay importantes proporciones de alumnos provenientes de Hogares de Menores, y se realizará en el segundo semestre, en una muestra de ellas, una experiencia piloto de apoyo especial.

53. Según el proyecto de reforma al

régimen de subvenciones, se aumentará la subvención para la **educación básica y media de adultos**, desde \$3.305 a \$4.721 mensuales por alumno de básica y desde \$3.797 a \$7.082 mensuales por alumno de media, a fin de incentivar su ampliación y mejoramiento, en favor de jóvenes y adultos de bajos ingresos.

54. Se habilitarán seis nuevos Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs), ubicados en comunas de pobreza. Estos Centros articulan la educación básica de adultos y jóvenes desertores con una formación laboral y con integración a la vida comunitaria.

55. Se crearán cinco Centros para la Atención del Adulto Mayor.

56. Se financiarán 10 proyectos de desarrollo de la comunidad, canalizados por CEIAs.

57. Se adquirirán y distribuirán 50 paquetes didácticos para establecimientos de educación básica y media de adultos.

58. En el Programa Piloto de Modernización de la **educación media**, se contempla para 1994 un fuerte apoyo a 122 liceos considerados de mayor vulnerabilidad, en zonas de pobreza; se ofrecerán actividades curriculares de libre elección, se dotará de bibliotecas para alumnos y profes-

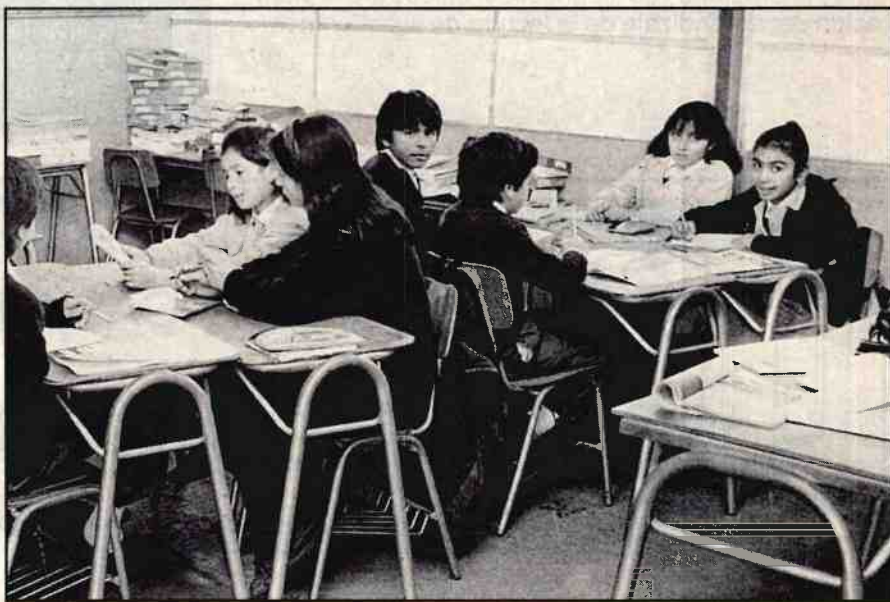
sores, se incentivarán y apoyarán talleres de profesores y se proveerá material didáctico y una dotación mínima de computadores.

59. Se completará la infraestructura, el equipamiento y la capacitación de profesores en los 88 liceos científico-humanistas que establecieron especialidades técnico-profesionales.

4. MODERNIZAR LA GESTIÓN EDUCACIONAL

No es posible una educación moderna, de calidad y equitativamente distribuida, si no se moderniza la gestión y no se mejoran e incrementan los recursos profesionales y financieros que la implementan. Ninguno de los desafíos ya señalados puede cumplirse con el actual nivel de financiamiento y la forma en que se asigna, con las debilidades que hoy muestra la estructura y los procesos de gestión y si no se tiende a mejorar la situación profesional y laboral del personal de educación y particularmente de los

En la educación básica rural, el Programa MECE beneficiará a más de 2000 escuelas del país.



Se estudiará con las universidades y organismos competentes el fortalecimiento de la formación inicial y el perfeccionamiento del magisterio.



docentes. En consecuencia, se desarrollarán paralela y articuladamente las siguientes políticas:

a) Elevación gradual de la inversión educacional, combinando el incremento del aporte estatal, con nuevos recursos provenientes de las familias y el sector privado.

Metas:

60. Conseguir la aprobación parlamentaria del proyecto de ley que aumenta el monto y extiende el sistema de subvenciones, con especial focalización en la atención a los sectores de pobreza. Se contemplan para 1994, 13 mil millones de pesos adicionales.

61. Sin perjuicio de las modificaciones legales propuestas al régimen de financiamiento compartido, continuará incentivándose el aporte de las familias a la educación subvencionada; asimismo, se estimularán las iniciativas para reforzar el financiamiento educacional mediante donaciones descontables de impuesto.

62. En el marco del Diálogo Nacional para la Modernización de la Educación, se estudiarán y debatirán metas, mecanismos y fuentes públicas y privadas para aumentar el financiamiento educacional, comenzando por la meta de recuperar gradualmente los índices históricos de más alta participación del sector educación en el PGB.

b) Mejoramiento integral de la profesión docente, tanto en lo relativo a formación y perfeccionamiento, como a una situación estatutaria y a sus remuneraciones.

Metas:

63. En 1994 se dará cumplimiento a la etapa correspondiente de la aplicación gradual del sistema de asignaciones previsto en el Título II del

Estatuto de los Profesionales de la Educación, que significa un aumento de 50% a 75% de la gradualidad de la asignación de desempeño en condiciones difíciles.

64. Se estudiará y concordará con las organizaciones gremiales del profesorado y con las demás entidades interesadas, el perfeccionamiento de la normativa legal que compatibilice sus derechos profesionales y laborales con las necesidades de mejoramiento de la calidad educacional y de la gestión descentralizada de la educación, según la gradualidad del esfuerzo de incremento financiero que se concuerde en el Diálogo Nacional para la Modernización de la Educación. Un primer paso en este sentido es la presentación, en 1994, del proyecto que modifica la Ley N° 19.070.

65. En el marco de los esfuerzos de elevación del financiamiento público de la educación y de optimización de la asignación y uso del mismo, y a partir de las concordancias que se logren en el contexto del Diálogo Nacional sobre educación, se estudiará un mejoramiento del sistema y de los montos de las remuneraciones del magisterio.

66. Además de los componentes de perfeccionamiento que ya incluyen los actuales y futuros programas de mejoramiento de la calidad de la educación, se estudiará con las universidades y otros organismos competentes, el fortalecimiento de la formación inicial y el perfeccionamiento del magisterio.

c) Perfeccionar el rol evaluador, regulador y compensatorio del Ministerio de Educación, optimizando sus funciones normativas, redistributivas y técnicas (de evaluación, información, supervisión, apoyo financiero y

asesoría profesional a los establecimientos).

Metas:

67. Capacitar al siguiente personal directivo: 40 personas del nivel regional, 160 del nivel provincial, 300 de nivel comunal y de establecimientos.

68. Ampliar el programa de modernización del sistema de informática, extendiéndolo de tres a seis regiones.

69. Poner en marcha un sistema de información a partir de la individualización de los alumnos por medio del Rol Único Nacional (Sistema Matrícula-RUN), en convenio con la Dirección de Registro Civil.

70. Diseñar un sistema integrado de información educacional a través de la conexión de los sistemas existentes en el sector, tales como Subvenciones, SIMCE, JUNAEB, JUNJI y el Sistema Matrícula-RUN.

71. Revisar en el primer semestre y distribuir en el segundo semestre el nuevo Manual de Supervisión Técnico-Pedagógica en cada una de las Secretarías Regionales Ministeriales y Departamentos Provinciales de Educación.

d) Fortalecer la descentralización administrativa y la propiamente educacional y especialmente, superar las debilidades de la gestión municipal.

Metas:

72. Finalizar el programa de evaluación de la gestión descentralizada del programa escolar y comunicar sus resultados a las diversas entidades interesadas.

73. Acompañar el trámite parlamentario del proyecto de ley que modifica el régimen de subvenciones y el Estatuto de los Profesionales de la Educación para reforzar y flexibilizar la gestión municipal de la educación.



Una de las metas principales es el autoaprendizaje.

5. PLENO APOYO ESTATAL AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INVESTIGACIÓN

Un país moderno y una educación de calidad para todos, requieren vitalmente de la educación superior y de la investigación. Las universidades son claves en el desarrollo científico tecnológico y en la formación de las profesiones más complejas. Son también indispensables para pensar el país y preservar y enriquecer nuestra cultura. En este contexto y respetando la autonomía de la educación superior y de los núcleos de producción de conocimiento, el Estado se compromete a:

a) Proponer modificaciones legales y administrativas que permitan mejorar la autorregulación del sistema, acreditar la calidad de las instituciones, asegurar la transparencia de la oferta y resguardar la fe pública;

Metas:

74. Sobre la base de diversos informes y experiencias, estudio de las reformas necesarias para establecer o perfeccionar los mecanismos de regulación, acreditación y supervisión de las instituciones de educación superior; se ha establecido un plazo de dos meses para entregar el informe al Presidente de la República.

b) Poner en marcha y perfeccionar el sistema solidario de apoyo a los estudiantes de menores recursos;

Metas:

75. Próxima dictación del reglamento de la ley 19.287, que establece el sistema;

c) Favorecer el proceso de modernización de las universidades con aporte estatal, entregándoles los instrumentos jurídicos y operativos que permitan flexibilizar su gestión;

Metas:

76. Preparar y enviar al Congreso Nacional los proyectos o indicaciones que autoricen la dictación de nuevos estatutos de cada universidad estatal y que permitan mayor flexibilidad en la administración de estas instituciones;

77. Evaluar y financiar 49 Proyectos de Desarrollo Institucional en el primer concurso de 1994, por 2.600 millones de pesos, y en el segundo concurso, a realizarse en agosto, se financiarán nuevos proyectos por un monto de \$ 1.852 millones.

c) Apoyar el desarrollo de la investigación científica, sea a través del mejoramiento de la infraestructura básica de los centros de educación superior, de la ampliación u optimización de los Fondos concursables de apoyo y, especialmente, de un esfuerzo especial en favor de la formación de personal científico de excelencia.

Metas:

78. Se instalará en breve un consejo consultivo del Presidente de la República en materia científica y tecnológica.

79. Se estudiarán y diseñarán seis programas integrados para la formación y movilidad de los recursos humanos de alto nivel: apoyo a los programas de doctorado en ciencia y tecnología (incremento del número y monto de becas de doctorado y apoyo

a la creación o fortalecimiento de programas de doctorado en Chile); revinculación y retorno de investigadores chilenos residentes en el extranjero; refuerzo de la infraestructura científica; apoyos institucionales para el desarrollo de nuevas áreas; apoyo a proyectos de investigación de mayor costo; y programa nacional de estímulo a investigadores.

80. Se ampliará el tipo de información disponible en línea a través de la Red Universitaria Nacional (REUNA) e Internet, mediante la incorporación de información estadística y bases de datos especializadas en áreas prioritarias de desarrollo, a través de convenios especiales con instituciones productoras de bases de datos especializados a nivel nacional.

6. ESTÍMULO AL DESARROLLO CULTURAL Y AL RESGUARDO DEL PATRIMONIO CULTURAL

Con pleno respeto a la autonomía del campo cultural, se perfeccionará y extenderá la política estatal de estímulos a la creación artística, de extensión de la cultura y de resguardo del patrimonio cultural, con criterios que promuevan una participación equitativa, tanto de los sectores de pobreza como de las regiones. Para estos efectos, habrá que avanzar en la definición de la institucionalidad cultural y en el mejoramiento de la gestión de programas culturales.

a) Se continuará incentivando la creación cultural, a través de los Fondos concursables de Desarrollo de las Artes y del Libro, además de las iniciativas

en favor de la creación cultural de los jóvenes.

Metas:

81. Asignación de \$ 1.050 millones y de \$ 755 millones, en 1994, para el Fondo de Desarrollo de las Artes y de la Cultura y Fondo del Libro y la Lectura, respectivamente.

82. Incremento de los recursos para el Centro "Balmaceda 1215", para programas conjuntos con el INJ, dirigidos a estimular la participación cultural de los jóvenes, a los que se suma la continuidad del apoyo a las orquestas sinfónicas juveniles.

b) Proseguirá el apoyo al desarrollo cultural regional y la promoción de eventos masivos que permitan acercar la cultura a la gente, para lo cual se optimizarán las instalaciones y la labor de los conjuntos artísticos estables del Ministerio.

Metas:

83. Entre otros, continuarán y se extenderán las acciones del Teatro Itinerante, el Ballet Folklórico Nacional y la Orquesta de Cámara de Chile, en Santiago y en regiones, y se promoverán diversos eventos, entre los cuales destacan la Feria Expomúsica, el Día Nacional del Cine y el Festival Internacional de Cine de Viña del Mar y el programa múltiple con motivo de los 70 años del escritor José Donoso.

84. Se promoverá la ornamentación exterior e interior de los edificios públicos con obras de artistas nacionales, con la asesoría de la Comisión "Nemesio Antúnez", recientemente creada.

c) Junto con iniciativas tendientes a mejorar la normativa legal vigente en el ámbito de la cultura, se buscará una fórmula institucional que analice y coordine las acciones de las diversas reparticiones gubernamentales que operan en este ámbito.

Metas:

85. Se estudiará un proyecto de ley de impulso a la creación y a la difusión de la música chilena, con el soporte de un libro que se prepara al respecto.

d) Contribuir al resguardo y promoción del patrimonio cultural nacional, mediante el sistema de bibliotecas, archivos y museos y otras iniciativas.

Metas:

86. Se continuarán restaurando películas que forman parte del patrimonio fílmico nacional y se retomará la iniciativa de creación de una Cinemateca Nacional.

87. Se desarrollará un programa de extensión y fortalecimiento de las

bibliotecas comunales, con recursos provenientes del Fondo del Libro, de la Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos, de los municipios y de la comunidad.

7. LEGISLACIÓN:

Metas:

88. Acompañar el trámite parlamentario de los siguientes proyectos de ley que están a consideración del Congreso Nacional. Eventualmente obtenida su aprobación, ponerlos en ejecución:

- Ley que modifica el Decreto Exento de 1974 sobre calificación cinematográfica.

- Ley sobre el personal no docente de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media.

- Ley que modifica el sistema de financiamiento compartido.

- Ley que modifica el régimen de subvenciones educacionales y el Estatuto de los Profesionales de la Educación, estableciendo nuevos beneficios y normas.

89. Preparar y poner a consideración del Congreso Nacional proyectos de ley o modificaciones legales relativas a los siguientes temas:

- Servicio de Bienestar del Magisterio, SERBIMA

- Flexibilización del régimen de administración de las universidades estatales.

- Autorización para aprobar nuevos

estatutos de las universidades.

- Establecimientos de sistemas de autorregulación, acreditación y supervisión de las instituciones de educación superior.

8. RELACIONES INTERNACIONALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Metas:

90. Fortalecer las relaciones del Ministerio de Educación con los organismos de los sistemas de Naciones Unidas, interamericano, iberoamericano, subregional y otros vinculados a educación y, especialmente, las relaciones bilaterales con otros países en este ámbito.

91. Generar mecanismos de cooperación horizontal en la perspectiva de recibir apoyo y prestar asistencia técnica conforme a las metas nacionales de desarrollo y a las políticas educacionales y culturales de los respectivos países.



CON HONORES

Director: Alex Keshishian

Actores: Joe Pesci (Oscar por *Los buenos muchachos*, de Martin Scorsese), Brendan Fraser, Moira Kelly, Patrick Dempsey, Josh Hamilton y el laureado escritor Gore Vidal.

Esta película cuenta con la excelente fotografía de Sven Nykvist, colaborador de los cineastas Ingmar Bergman y Woody Allen, y con la música de Peter Leonard.

La película muestra a un grupo de jóvenes estudiantes de la Universidad de Harvard que se esfuerzan por graduarse "con honores", máxima distinción a la que puedan aspirar si entregan a tiempo su tesis.

John Whiteman, el protagonista, interpretado por Brendan Fraser, se siente orgulloso de tener su trabajo casi terminado y contar con la aprobación de su exigente profesor guía (Gore Vidal); pero un hecho fortuito trastoca todo y lo obliga a replantearse su tesis y revisar sus propios valores, estimulado por nuevos sentimientos que han aflorado en su corazón y por la convicción que lo más importante

•Con honores muestra un ambiente estudiantil de gran tradición, donde se barajan valores y se toman importantes decisiones de vida.

•Lobo, drama moderno, entretenido y sorprendente, expresa la lucha del hombre por sobreponerse a la traición y superar los obstáculos.

es graduarse de la vida, con honores.

Esta película está emparentada con *La Sociedad de los Poetas Muertos*, de Peter Weir, en cuanto a que se desarrolla en un ambiente estudiantil de gran tradición, donde se barajan valores contradictorios y se toman importantes decisiones de vida. También recuerda a *Pescador de ilusiones*, de Terry Gilliam, porque el personaje clave en ambas películas -aquí un vagabundo interpretado por Joe Pesci- aparte de parecerse en perso-

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

nalidad y apariencia física, ambos cumplen un rol similar, al provocar en los protagonistas cambios trascendentales en el pensamiento y las actitudes.

El joven director Alex Keshishian se inició en el trabajo con las imágenes, en videos musicales con grandes cantantes como Bobby Brown y Elton John y después acompañó a Madonna en su gira mundial en 1990, con el fin de registrar sus presentaciones y conformar con ellas y otras vivencias cotidianas de la cantante una película que se llamó *En la cama con Madonna*, lo que marcó su debut como director cinematográfico.

Con Honores, su segundo largometraje, es un filme sobriamente actuado y construido con gran dignidad. Está adornado con hermosas canciones interpretadas por conocidos cantantes y conjuntos musicales como The Cult, Duran Duran, Nat King Cole y Madonna. El contenido y propuesta de esta cinta presentan un interesante y atractivo tema de análisis para jóvenes y educadores.

52

Revista de
Educación
Nº 220

Patrick Dempsey, Brendan Fraser, Moira Kelly y Josh Hamilton son los jóvenes actores de la película *Con honores*, de Alex Keshishian.



LOBO

Director: Mike Nichols

Actores: Jack Nicholson, Michelle Pfeiffer (*Relaciones peligrosas*), James Spader (*Sexo, mentiras y video*) y Christopher Plummer.

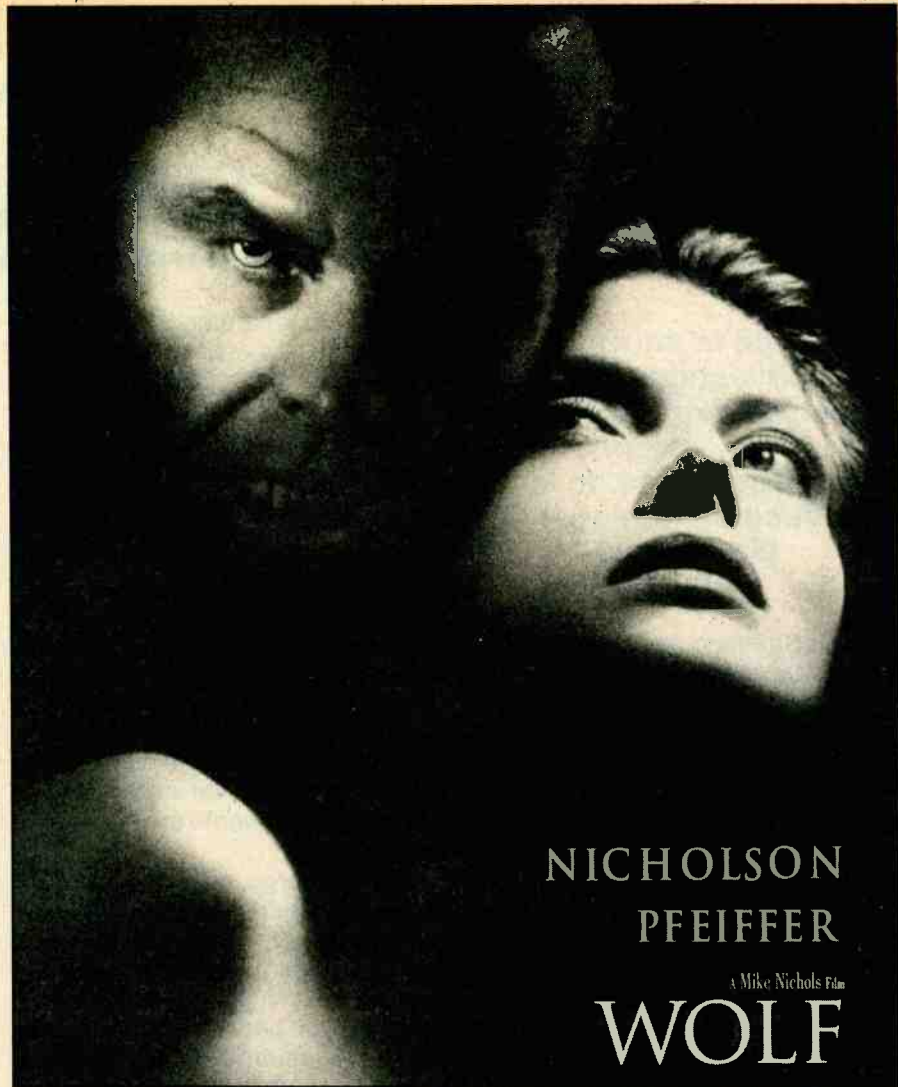
Esta película se inscribe en el género de ciencia ficción y el subgénero del horror, como todas sus antecesoras basadas en la clásica leyenda del hombre lobo. Lo que la hace diferente es el sentido poético de su historia y el romántico desenlace de ella. Otra singularidad es el no abuso de maquillaje en el protagonista, a pesar de los adelantos en esta técnica, por expresa exigencia de Jack Nicholson, coincidiendo en esto con Spencer Tracy en la recordada versión de 1941 *Dr. Kekyll y Mr. Hyde*.

En *Lobo*, la metamorfosis del hombre en bestia no es sólo externa, ni tan sólo encierra la furia asesina, es más que eso, es una temible posesión interior del vigor animal y sus habilidades sensoriales, por las que el hombre debe pagar un alto precio.

El extraordinario actor Jack Nicholson (*Chinatown, El honor de los Prizzi, Hoffa, Cuestión de honor*), a su vez, se posesiona del papel con todo el poder de su multifacético histrionismo, para expresar los continuos cambios que experimenta su naturaleza humana.

La fotografía de Giuseppe Rottuno, al iluminar el bosque y la ciudad nocturna de Nueva York desde la altura, crea, junto a la expresiva música de Ennio Morricone (*La Misión*) la atmósfera alucinante para el desarrollo tenebroso de la narración fílmica.

Bajo la anécdota mítica, el filme también expresa la lucha permanen-



NICHOLSON
PFEIFFER
A Mike Nichols Film
WOLF

te del hombre para sobreponerse a la traición y superar las trampas y obstáculos que la sociedad le pone.

Lobo es un thriller moderno, entretenido y sorprendente, dirigido por Mike Nichols (*Quién le tiene miedo al lobo, El Graduado, Silkwood*), realizador de larga y premiada trayectoria en el teatro y el cine norteamericano.

Jack Nicholson y Michelle Pfeiffer, pareja protagonista de la nueva versión cinematográfica de la leyenda del hombre-lobo.

CINE

53

Revista de
Educación
Nº 220

BEBEDEROS DE AGUA AUTOMATICOS



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

AL RESCATE DEL CINE MUDO CHILENO

Libro de la periodista e investigadora cinematográfica, Eliana Jara, recopila antecedentes de la producción nacional de cine mudo.

En Santiago de Chile de 1896, el teatro Unión Central abrió sus puertas a las 150 personas que concurren a presenciar este revolucionario cambio en el mundo del espectáculo. Dicen que no faltaron quienes de alzaron como detractores y algunos, incluso, lo rechazaron en forma violenta.

Se trató de la primera exhibición cinematográfica de la historia de nuestro país. La cartelera voceó varias cintas de no más de un minuto de duración cada una. *La papilla del bebé, Los jugadores de cartas, La llegada del tren, El muro*, fueron algunos de los títulos del programa.

Los espectadores de aquella "maravillosa invención" felicitaron a Julio Prá Trilles, francés radicado en Chile y quien introdujo el novedoso producto llamado cinematógrafo. Con la ayuda de otros empresarios, habilitó un salón de patinar y así hizo nacer el primer cine capitalino, ubicado en la Galería Unión Central, entre las calles Bandera, Ahumada y Agustinas.

Una crónica del diario "El Ferrocarril" describe: "A primera vista se diría que aquello es una pantalla en la que se reproducen imágenes o personajes, pero no bien empieza a funcionar, se apodera del espectador la más extraña sensación de luz, movimiento y vida, que le transporta por obra de magia a las rápidas, interesantes y variadas escenas de la vida real. En menos de una hora pasaron ante la vista del público, veinte escenas del más perfecto realismo, en el que sólo faltaba el ruido y los matices del color para que la ilusión fuera completa. Entre los primeros

cuadros llama la atención una escena familiar: los esposos asisten a la comida del primogénito, niño regalón a quien le dan la papilla reglamentaria. El chico se resiste a tomar la sopa, se apodera de una galleta y juega con ella en medio del goce de sus padres. La madre sirve el té y acaricia al niño, mientras la alegría y el contento cunden en un hogar feliz".

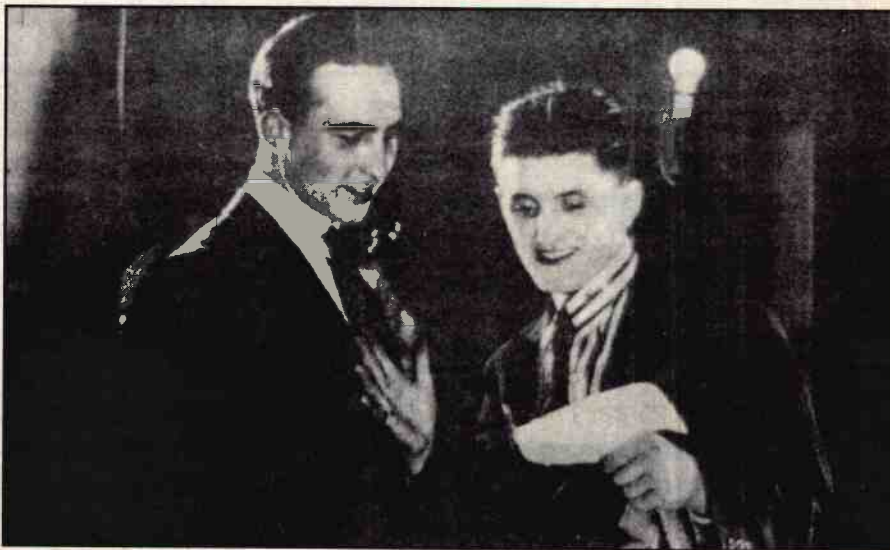
Es tal el revuelo, que la sociedad santiaguina apegada al teatro, a la zarzuela, a la ópera y la opereta, se da tiempo para presenciar "las vistas animadas". Y los diarios acomodan los anuncios, sabiendo que muchos se interesarán por ver un espectáculo que en ese momento era el gran éxito en París.

Sin embargo, pasado ese primer impacto, el asunto decae hasta llevar a la quiebra a los empresarios, los que no demostraron mayor interés por ir renovando las carteleras. Tendría que pasar un tiempo antes de que la cinematografía nacional adquiriera partida de nacimiento. Eso ocurrió en 1902, cuando en el Teatro Odeón de Valparaíso se estrenó un corto de tres minutos, sobre un "Ejercicio General de Bombas", que se había efectuado el 26 de abril de ese año en la Plaza Aníbal Pinto del puerto.

En septiembre de ese mismo año, improvisados cineastas aprovechan la visita de la delegación argentina enviada para la ratificación de los Pactos de Mayo, lo registran minuciosamente y tiempo después el público puede ver la ceremonia. El "Variedades" organiza en octubre una especie de festival de cortos (tres minutos de duración) entre los que destacan: "Desfile del Congreso", "El Te Deum del 18 de septiembre", "El San Martín en aguas chilenas", "El torneo militar del 23 en el Club Hípico", "Cuecas en el Parque Cousiño", "Paseo de huasos a caballo" y la "Parada Militar del 19 en el Parque Cousiño".

Más cortos seguirán en la producción nacional, aunque todavía pensados como espectáculos de ferias y de entretención, no se les considera arte. A pesar de los promisorios comienzos, en nuestro país, los años que preceden a 1910 muestran una carrera

La película "Hombres de esta tierra" está relacionada con los comienzos de su director Carlos Borcosque, quien lograría un lugar destacado dentro del cine nacional y argentino.



zigzagueante. Se inauguran y cierran salones con gran facilidad y esporádicamente se exhiben vistas o cortos nacionales.

Un cine ajeno a la problemática social perfiló mayoritariamente todo el período mudo, y ello queda de manifiesto, en un relato entretenido y bien documentado, en las páginas del libro *Cine mudo chileno*, de Eliana Jara Donoso, periodista de la Universidad Católica de Chile, especializada en cine y televisión y con estudios en la radio y televisión francesas. Además, ligada a la investigación del tema en la Cineteca de la Universidad de Chile, CENECA, FLACSO e ILET.

La filmografía se abre con *La baraja de la muerte*, estrenada en 1916. Filme de corte policial que trata de un crimen en la calle Lord Cochrane, que causó gran conmoción en la época, porque fue un hecho verídico. Luego siguieron: *La agonía de Arauco*, *Todo por la Patria*, *La Avenida de las Acacias*, *Cuando Chaplin enloqueció de amor*, *Esposas certificadas*, en 1921. *Traición*, *Almas perdidas*, *La copa del olvido*, en 1923. Ya en el 25, la producción de cine argumental asoma con 16 filmes nacionales: *Como Don Lucas Gómez*, *Juro no volver a amar* (del conocido Jorge Délano, Coke). *Martín Rivas*, *Las chicas de la Avenida Pedro Montt*.

La investigación concluye con *Patrullas de avanzada*, dirigida por Eric Page en 1931. Datos históricos acerca de acontecimientos sociales y políticos de la época dejan al lector en el umbral del cine sonoro, al estrenarse *Norte y Sur*, en 1934, justo cuando las mujeres consiguen que la edad para votar en las elecciones municipales, se rebaje de 25 a 21 años.

Sin duda, esta historia del cine mudo chileno constituye un material valiosísimo, consecuencia de la acuciosidad investigadora de su autora. La recopilación significó dejar en evidencia la vulnerabilidad del material celuloide, lo costoso que es conservarlo y restaurarlo, tanto que, de los 81 argumentales y dos dibujos animados registrados entre 1916 y 1934, sólo el *Húsar de la muerte* está en condiciones de ser exhibido. También quedaron a la intemperie circunstancias muy poco felices, como la venta de negativos para fabricar peinetas, rollos de película podridos en las bodegas de cine o en los archivos de sus realizadores o parientes, según Eliana Jara "las anécdotas y razones abundan".



Los actores Jorge Infante y Silvia Villalaz en el filme *Martín Rivas*.

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

Estanque de descarga automática de poliéster 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

PALACIO COUSIÑO:

EL ESPLENDOR DEL SIGLO PASADO

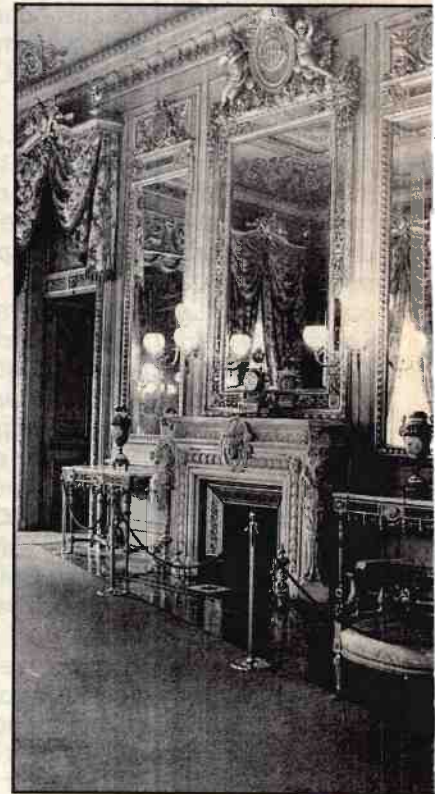
Entre 1870 y 1878 fue levantado el Palacio Cousiño por el arquitecto francés Paul Lathoud para Isidora Goyenechea, viuda de Luis Cousiño. Dicha familia era una de las más acaudaladas de Sudamérica, dueños de las minas de carbón de Lota y de las de plata de Chañarillo, además de la Viña Cousiño-Macul que aún les pertenece.

Fue rematado en 1940, pero gracias a un acuerdo del alcalde de Santiago con esa familia, que fue donada por tres millones de pesos en bonos para alojamiento a visitantes ilustres.

Un incendio destruyó el segundo piso en 1968. Y desde 1977 fue convertido en Museo. La entrada vale 500 pesos para adultos y 300 para menores. En el caso de los colegios, los establecimientos municipalizados pueden entrar gratuitamente, solicitando hora con dos días de anticipación. La atención es de 09:30 a 13:30 y en la tarde a 14:00 a 17:00 horas.



El hall central tiene piso y jardinera de mayólica italiana. La lámpara de cristal de Bacarrat pesa 500 kilos.



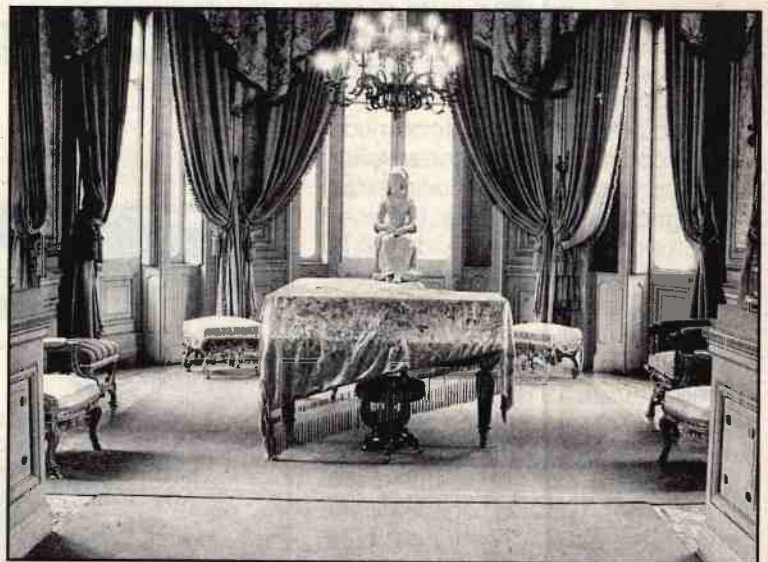
El Salón Dorado, es el más importante del Palacio, deslumbrante con sus muebles estilo Luis Felipe.

56

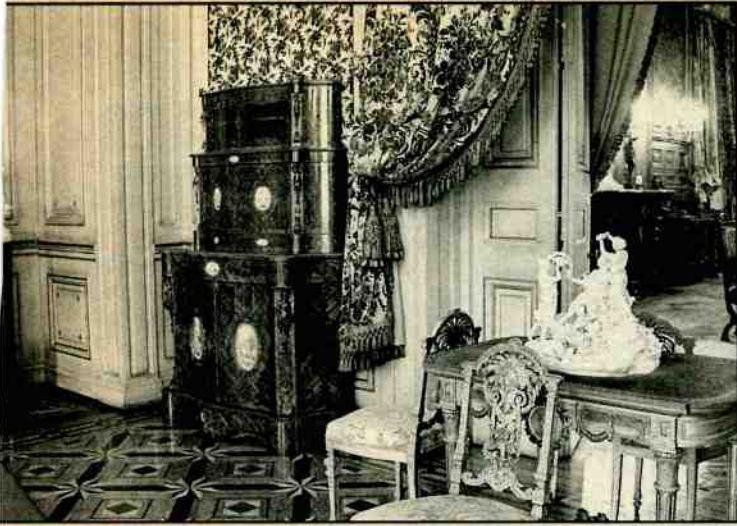
Revista de Educación
N° 220



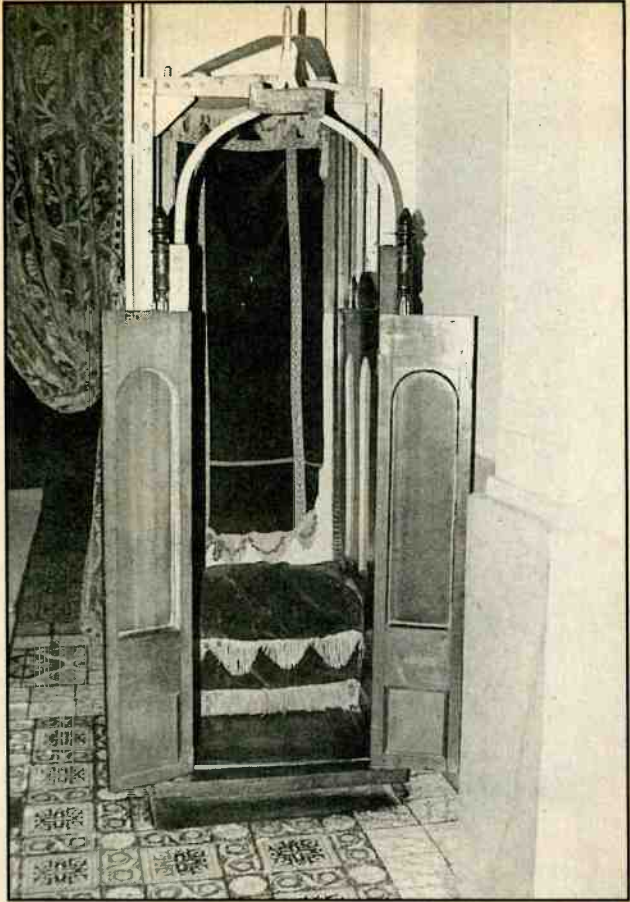
De un tronco de nogal nació esta pieza finamente trabajada a mano que luce a la entrada.



El Salón de Música, amoblado en estilo Regencia, con tapizado en seda bordada a mano.



🏠 Uno de los chifonieres de palo de rosa con medallones de porcelana de Sevres, en el Salón de té.

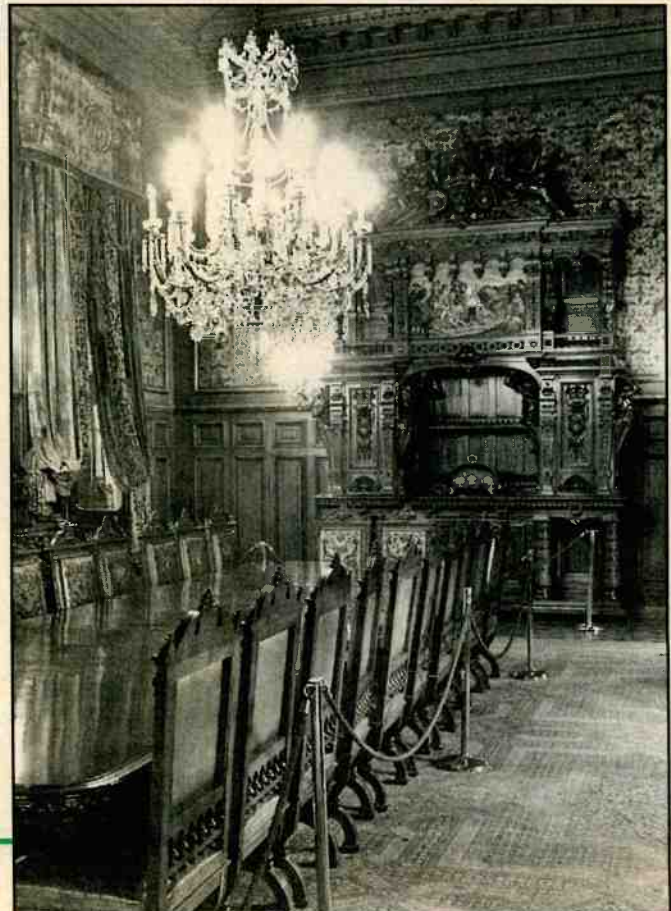


🏠 Dicen que este fue el primer ascensor del país; funcionaba en forma hidráulica.



🏠 Dos estatuas de mármol de Carrara enmarcan el Invernadero. El piso de mayólica italiana fue pintado a mano.

➡ Los muros del comedor están tapizados en cuero policromado. La alfombra de 120 años, es persa.





En el jardín, atrás de la casa, un gomero de cien años supera la altura de la casona.



A cada lado de la puerta guardan dos jarrones chinos de bronce sobre pedestal de ébano. Su antigüedad es de 380 años.

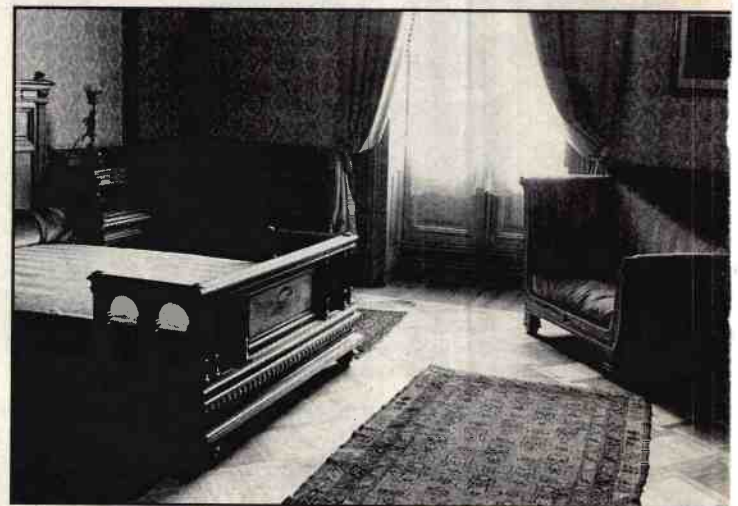


Pinturas de Monvoisin y una de Pedro Lira se observan en la Pinacoteca. A la izquierda, un biombo con un águila de marfil.



Dormitorio original del Palacio, los otros se quemaron en el incendio.

Hasta pistolas de duelo muestra la "manopla" en la Sala de Armas. La armadura es auténtica.



Agradecemos en especial la gentileza del mayordomo del Palacio, Juan Sierra Medina, que nos acompañó en el reportaje y proporcionó datos interesantes del lugar.

·El teatro incorpora siempre la esencia desde los orígenes dionisiacos del teatro: el juego.

·En vez de estimular a los niños a jugar, les entregamos herramientas que inducen a la pasividad: TV, video, juguetes a control remoto, etc.

Detenerse a observar cómo juega un grupo de niños puede ser una experiencia fascinante. En el Parque Forestal, a pocos metros de la congestionada y bulliciosa Alameda, cuatro pequeños parecen ignorar los anticuados automóviles expendiendo gases tóxicos; ellos están en el año 2.050, se desplazan a toda velocidad en su nave espacial improvisada en un banco algo maltratado, y a la mismísima velocidad de la luz pasan de un juego a otro: son soldados, animales, parte de una película, o se convierten en temibles monstruos.

Cuando termina el "espectáculo", los ejecutores quedan exhaustos, y el observador, asombrado de tanto despliegue e imaginación. Por eso hablo del juego en esta columna de teatro. ¡Si es teatro mismo! Al menos esa es la idea con que nació. Nunca se pretendió que este arte consistiera en declamar parlamentos con la voz muy grave e impostada, mo-du-lan-do-ca-da-sí-la-ba y gesticular exuberantemente. Hasta la más honda de las tragedias o el más minucioso de los realismos incorpora siempre de alguna manera la esencia rescatada desde los orígenes dionisiacos del teatro: el juego.

En la mayoría de los idiomas, la palabra actuar no existe, se emplea el término jugar. Esto implica necesariamente libertad, locura (véanse niños en el Parque Forestal o los propios si los tiene) también encierra permitirse una dosis de irracionalidad, reaccionar ante lo inesperado, estar acostumbrado a la sorpresa y, a la vez, dejarse sorprender por lo más mínimo.

UNA ACTIVIDAD POCO ESTIMULADA

Lo increíble es que la importancia que se le da al juego es cada vez menor. Ni hablar cuando somos adultos; es un tema tan lejano como la educación sexual lo es a los escolares, y cualquiera que intente hacerle el quite al aburrimiento y la monotonía corre el riesgo de ser marginado por los demás de las actividades consideradas serias. Así, lo más osado que se atrevería a jugar sería al ajedrez. Lo que es realmente grave es que esta actividad sea poco estimulada entre los niños. Aunque suene extraño, somos nosotros los que les privamos de los elementos necesarios y les entregamos herramientas que más bien inducen a la pasividad: televisión a lo largo del día, juegos de video, juguetes los cuales indican que el fabricante parte de la base de que el niño carece de toda imaginación, ya que hasta la última tuercita de la pista del auto a control remoto es una copia fiel de la realidad, la escasez de áreas verdes y de recreación (aunque es digno celebrar los juegos diseñados por Federica Matta en Barrio Brasil), además de tantas otras limitantes que derivan a la siguiente contradicción: los niños juegan prácticamente todo el día, pero ¿cuánto hay realmente del juego como esencia? ¿Cuánto están explotando su inteligencia para resolver situaciones, su imaginación, su capacidad de abstracción, su potencial físico y su energía? Me atrevería a decir que muy poco, y pensar en ellos dentro de cuarenta años me produce no poca preocupación.

EL TEATRO SE RELACIONA CON EL JUEGO

Una forma de rescatar los valores del juego es que seamos nosotros los que participemos en ellos. El teatro no es una mala idea, pues se relaciona directamente con lo lúdico, y un buen comienzo puede ser empezar a hacerlo sin pensar en edades ni talentos ¡Qué importa si creemos tanto en lo que estamos jugando! Sin embargo, relacionar cualquier actividad que realicemos con el juego puede enriquecerla enormemente, porque es un aprendizaje: nos involucramos con todos nuestros sentidos como los niños que se concentran,

En el juego, el niño incorpora su imaginación creativa.



se apasionan, se enojan, lloran y continúan tan seriamente como cuando empezaron porque lo más importante es el aquí y el ahora.

Acercar nuestra infancia a lo cotidiano no sólo nos hace bien a nosotros, necesariamente invitamos al resto a participar- es raro ver a un niño jugar solo si está rodeado de otros- no importa si estamos haciendo música, una escritura notarial, viajando en metro o saludando al jefe. Lo realmente valioso es que eso nos hace creer profundamente en cada acción que realizamos y el resultado no puede ser otro que hacerlo bien. Si un chico sentado sobre una gran piedra me dice que no lo distraiga porque va manejando una moto acuática, honestamente le creo. ¡Ojo! No decepcionarse si los primeros intentos resultan torpes o forzados. Se requiere práctica y la buena tutoría de algún loco bajito que siempre estará feliz de tener un nuevo compañero de juego, aun si tiene 60 años. Creo que la genialidad de Chaplin radicaba en que dejaba traslucir su niño en cualquier cosa que hiciera: era capaz de jugar un largo rato con los cubiertos de la mesa, darles vida y hacer un verdadero espectáculo. El que no se cautiva al contemplarlo ¡que comience a jugar!

CRITERIOS PARA ELABORAR EL REGLAMENTO INTERNO DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Ministerio de Educación
División de Educación General

Instrucciones para evitar accidentes en los escolares

Nota: En la revista anterior se publicó la Tercera Parte con los anexos 1 a 5.

ANEXO N° 6

REGLAMENTO INTERNO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS PARA LA EDUCACIÓN PARVULARIA, ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA HUMANÍSTICO-CIENTÍFICA Y TÉCNICO-PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

Las autoridades del Ministerio de Educación, conscientes que es deber del Estado velar por la salud e integridad física de los educandos y con el objeto de orientar la aplicación de la normativa contemplada en el Art. 7° de la Ley N° 18.602, mediante circulares, ha emitido una serie de instrucciones destinadas a evitar accidentes en los escolares.

El presente Reglamento es un compendio de dichas circulares y su objetivo principal es el de delimitar en cada establecimiento educacional de educación parvularia, enseñanza general básica y media humanístico-científica y técnico profesional, las siguientes responsabilidades de acuerdo a la estructura que se indica para los efectos de prevenir accidentes en el desarrollo de las actividades escolares.

1. ESTRUCTURA

- Sostenedor (corporaciones, fundaciones, municipalidades, personas naturales, sociedades, etc.).
- Director.
- Profesores.
- Alumnos.
- Padres y Apoderados.

2. DEL SOSTENEDOR

2.1. Proporcionar oportunamente los recursos adecuados y necesarios en cantidad y calidad al establecimiento educacional, con el fin de evitar accidentes que puedan lesionar al personal y/o producir daños materiales.

3. DEL DIRECTOR

3.1. Orientar a la comunidad escolar sobre la correcta interpretación y aplicación de las normas que imparta el Ministerio de Educación sobre Prevención de Riesgos en los escolares.

3.2. Planificar y organizar anualmente las acciones de prevención de riesgos en los escolares en el establecimiento, de acuerdo a las instrucciones impartidas por el Ministerio de Educación.

3.3. Supervisar permanentemente el cumplimiento de las normas impartidas para evitar accidentes.

3.4. Informar y hacer participar activamente a los padres y apoderados en el plan de prevención de riesgos adoptado por la comunidad escolar.

3.5. Programar acciones de capacitación y perfecciona-

miento con y para el personal, en materias de Prevención de Riesgos.

3.6. Evaluar el resultado de las acciones desarrolladas por el personal y alumnos en materias de Prevención de Riesgos Escolares.

3.7. Informar al sostenedor del establecimiento educacional sobre los resultados de las acciones desarrolladas en Prevención de Riesgos Escolares, como asimismo el Estado, del funcionamiento de los recursos asignados para esta labor, a objeto de mantener su nivel operativo en forma eficiente.

3.8. Instruir al personal sobre el proceso de traslado de alumnos accidentados a los Centros Asistenciales que otorguen los beneficios estipulados en el Decreto N° 313/72 sobre el Seguro Escolar de Accidentes.

3.9. Velar por el fiel cumplimiento de las instrucciones impartidas por el Ministerio de Educación.

4. DE LOS PROFESORES

4.1. Velar por la salud e integridad física de los alumnos.

4.2. Conocer los Principios Básicos de Prevención de Accidentes Escolares.

4.3. Hacer cumplir las normas básicas de Orden, Higiene y Seguridad del presente Reglamento.

4.4. Promover en forma permanente la participación de sus alumnos en todas las actividades de prevención de riesgos; estudiar sus sugerencias y ponerlas en práctica cuando proceda.

4.5. Investigar en forma minuciosa todo accidente, adoptando las medidas necesarias para evitar su repetición.

4.6. Adoptar las medidas necesarias destinadas a mantener en los recintos del establecimiento educacional los elementos deportivos y otros medios de trabajo en condiciones de funcionamiento, eliminando toda condición insegura, teniendo presente, además, el libre desplazamiento de los alumnos hacia las zonas de seguridad.

4.7. Evaluar las acciones desarrolladas en el Plan de Prevención de Riesgos aplicado, informando de los resultados al director y a los apoderados los logros obtenidos.

5. DE LOS ALUMNOS

Se recomendará a los alumnos lo siguiente:

5.1. No utilizar anillos, argollas, collares y cadenas, los cuales en cualquier momento pueden ser motivo de un accidente.

5.2. Evitar los juegos bruscos, reyertas y bromas.

5.3. No encender o apagar elementos calefactores (estufas, cocinas, etc.).

5.4. No accionar o reparar equipos eléctricos o mecánicos, ni usar los dientes como herramientas.

5.5. No botar restos de comida, trapos, etc., a desagües, servicios higiénicos o en cualquier otro lugar no destinado específicamente para ello.

5.6. Evitar subirse a techos, panderetas, muros, árboles, etc.

5.7. No bajar o subir las esaleras corriendo, y evitar caminar o correr con objetos duros en la boca.

5.8. No jugar sobre las mesas o sillas.

5.9. No colgarse o columpiarse en el arco de Baby Football.

5.10. Acatar órdenes y recomendaciones impartidas por los profesores.

5.11. Informar a los profesores las condiciones inseguras que signifiquen riesgos.

5.12. Mantener sus sitios de trabajo y recreación en un buen estado de orden y limpieza.

6. NORMAS MÍNIMAS DE SEGURIDAD QUE DEBEN IMPE- RAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

6.1. La distribución del mobiliario escolar, máquinas y equipos en los diferentes recintos del establecimiento educacional, debe ser planificada teniendo presente el libre desplazamiento de los alumnos y el camino expedito hacia el exterior, como una medida de seguridad en caso de una emergencia.

6.2. Las superficies de trabajo y recreación de los alumnos deben estar libres de elementos que alteren el normal desarrollo de sus actividades y juegos (cáscaras, piedras, tablas, escombros, etc.).

6.3. Los vidrios quebrados, muebles deteriorados, tazas de baño y lavamanos trizados, puertas y ventanas en mal estado, interruptores y enchufes eléctricos quebrados; alambres y cables eléctricos con aislación deficiente o sin ella, constituyen un serio peligro de accidente para el alumnado y personal en general. El profesorado deberá velar por corregir las condiciones inseguras antes señaladas.

6.4. Los servicios higiénicos y duchas deberán ser revisados y desinfectados periódicamente, para su correcto funcionamiento.

6.5. Los lugares donde se manipulan alimentos, como asimismo las bodegas, deberán reunir las condiciones mínimas sanitarias.

6.6. El personal encargado de la cocina no podrá vaciar detergentes u otros elementos de aseo en envases de alimentos o bebidas, con el fin de evitar lamentables equivocaciones.

6.7. Los manipuladores de alimentos deberán cumplir con los requisitos estipulados por el Ministerio de Salud, y ser capacitados permanentemente.

6.8. Las escaleras no deberán tener afiches, letreros, cuadros llamativos, espejos, que puedan ser objeto de distracción del usuario.

6.9. Los profesores recomendarán a los alumnos que no porten elementos cortantes o punzantes.

6.10. Al producirse un accidente en el cual el alumno resulte con una herida que sangre, es necesario adoptar todo tipo de precauciones con la finalidad de evitar cualquier contacto directo con la sangre del accidentado, mediante la utilización de guantes de goma o látex. Debe existir especial cuidado en la eliminación posterior de los elementos utilizados en estos casos.

6.11. Se prohibirá a los alumnos fumar dentro de los establecimientos educacionales.

6.12. No debe utilizarse en los patios o cercas alambres de púa (rosas).

6.13. Los profesores deberán informar a los padres y apoderados sobre las normas de higiene y seguridad que deben aplicar sus hijos o pupilos dentro del establecimiento educacional, con el fin de evitar accidentes.

6.14. Los profesores instruirán a los alumnos sobre el cuidado y mantención del establecimiento y del mobiliario escolar, formando conciencia que el establecimiento educacional está al servicio de la comunidad.

6.15. Es conveniente que cada establecimiento educacional cuente con un botiquín de Primeros Auxilios.

6.16. En la ficha de matrícula o en la ficha escolar que cada establecimiento educacional debe poseer de sus alumnos y alumnas, se mantendrá información actualizada y médicamente certificada de enfermedades o de discapacidades que requieran tratamientos prolongados y/o frecuentes controles o análisis de laboratorio. En caso de ser necesario, el personal correspondiente del establecimiento educacional, de acuerdo a los procedimientos propuestos por los servicios de salud, tomará las medidas de atención inmediata, previniendo los riesgos personales o de contagio.

7. NORMAS MÍNIMAS DE SEGURIDAD QUE DEBEN ADOP-

TARSE EN EDUCACIÓN FÍSICA

7.1. Revisión de camarines y duchas

7.1.1. Trozos de vidrios en las duchas (frascos de champú quebrados).

7.1.2. Banquetas y tarimas de madera en mal estado (astilladas).

7.1.3. Instalaciones eléctricas defectuosas.

7.1.4. Pisos de duchas resbalosas. Se recomienda poner en ellas material antideslizante.

7.2. Superficie de trabajo

7.2.1. Pisos de canchas y/o gimnasios con hoyos, hendiduras, baldosas sueltas, etc.

7.3. Implementos deportivos

7.3.1. Prohibir a los alumnos utilizar cualquier elemento gimnástico o deportivo sin la autorización y vigilancia del profesor.

7.3.2. Revisar dichos elementos eliminando los que estén en mal estado.

7.3.3. Una vez finalizadas las actividades deportivas, guardar los implementos tales como: balas, discos, jabalinas, etc., para evitar el uso incontrolado por parte de los alumnos.

7.4. Evitar que los alumnos mastiquen chicles en las clases de gimnasia.

8. ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA

8.1. Realizar los ejercicios gimnásticos y/o deportivos con la debida progresión, graduándolos a las diferencias individuales y a las condiciones de salud de cada alumno.

8.2. Aplicar normas de distancias, tiempos, alturas y pesos de acuerdo a las edades y contexturas físicas de cada alumno.

8.3. En lo posible, evitar que se realice el Cross Country en calles, avenidas o caminos que tengan un tránsito vehicular tal que haga peligrar la integridad física de los alumnos.

9. NORMAS MÍNIMAS DE SEGURIDAD QUE DEBEN APLI- CARSE EN LABORATORIOS DE QUÍMICA

9.1. En lo posible utilizar un delantal de protección.

9.2. Nunca probar el sabor ni el olor de productos químicos, a menos que sea estrictamente necesario.

9.3. Si es preciso, oler un producto químico, nunca se pone directamente debajo de la nariz, se mueve la mano sobre él para agitar el aire y percibir su aroma sin peligro.

9.4. Evitar salpicaduras de ácidos. Limpiar inmediatamente cualquier salpicadura que se produzca.

9.5. Cuando se caliente algún elemento en un tubo de ensayo, dirigir la boca del tubo hacia lugares donde no se encuentren personas.

9.6. No mantener el tubo de ensayo cuando se caliente un líquido, la presión de los gases puede producir la explosión del tubo.

9.7. No someter los materiales de vidrios a cambios bruscos de temperatura.

9.8. Los elementos de vidrio deben estar bien limpios antes de usarlos.

9.9. Antes de utilizar reactivos químicos leer detenidamente las instrucciones que aparecen en los envases.

9.10. Para sacar una solución de un frasco o recipiente, usar siempre la misma pipeta a fin de no contaminar otros productos químicos. No succionar (pipetear) un líquido con la boca.

9.11. Tapar el mechero de alcohol cuando no se use.

9.12. Nunca agregar agua a un ácido, siempre añadir el ácido al agua, poco a poco.

9.13. Los productos químicos no se deben tocar con las manos, especialmente aquellos como el fósforo, que además de su toxicidad puede producir quemaduras graves. Todo manejo debe hacerse con espátulas.

9.14. Al botar soluciones en el lavadero, dejar escurrir bastante agua.

9.15. Los desechos sólidos deben botarse en los basureros, nunca en los lavaderos.

9.16. Mantener los lugares de trabajo limpios y ordenados, mientras se trabaja, y utilizar material estrictamente necesario.

9.17. Al terminar la clase, asegurarse que las llaves de agua y del gas queden bien cerradas y que el lavatorio quede limpio y ordenado.

9.18. Evitar trabajos con equipos eléctricos húmedos (conductores, motores, etc). Solamente usarlos cuando se hayan secado completamente.

9.19. Todo tipo de elemento eléctrico no debe manejarse con las manos húmedas.

9.20. Los enchufes no deben tirarse del cordón.

9.21. En todo laboratorio deben existir los siguientes elementos e instrucciones:

- Una manta incombustible o una toalla grande, a fin de sofocar el fuego en la ropa de una persona.

- Extintor de incendio.

- Aviso con instrucciones para proceder en caso de intoxicaciones y los antidotos necesarios para actuar.

9.22. Los extremos de las varillas y tubos de vidrio deben ser redondeados, flameándolos para evitar cortaduras.

9.23. Al introducir tubos o varillas en tapones de goma u otros, es recomendable usar guantes o toallas, facilitando, además, la entrada con algún lubricante (jabón, glicerina, etc.).

9.24. Evitar el uso de material dañado o fatigado, especialmente si se va a calentar con vacío.

9.25. El material de vidrio deteriorado debe ser guardado en recipientes especiales para su eliminación y no junto a otros desperdicios.

9.26. Todos los productos que desprendan humo o vapores tóxicos deben manipularse bajo la campana de seguridad.

10. PREVENCIÓN DE RIESGOS EN INTERNADOS

10.1. En los establecimientos educacionales donde existan internados, los dormitorios deberán contar como mínimo con dos rutas de evacuación.

10.2. En esos recintos de deberán reforzar las prácticas de Evacuación y Seguridad Escolar "Operación DEYSE".

10.3. Si los dormitorios están en un segundo piso se recomienda no utilizar escaleras de madera, o tratar éstas con líquidos ignífugantes (retardantes de la combustión).

Además, no se deberán almacenar bajo las escaleras materiales combustibles (papeles, trapos con cera, escobas, etc), e inflamables (cera, parafina, bencina, etc.).

11. DE LOS PADRES Y APODERADOS

11.1. Deberán conocer las normas de Prevención de Riesgos que aplica el establecimiento educacional, recomendando a sus pupilos el fiel cumplimiento de ellas.

11.2. Es responsabilidad de los padres o apoderados asumir la restitución o pago de perjuicios ocasionados por su hijo o pupilo por deterioro de objetos, causados intencionalmente, previa comprobación.

ENSEÑANZA TÉCNICO-PROFESIONAL

12. MEDIDAS DE SEGURIDAD QUE DEBEN APLICARSE EN TALLERES Y LABORATORIOS

En los talleres y laboratorios se aplicarán las siguientes normas de Prevención de Riesgos:

12.1. En cada taller o laboratorio deberán existir los elementos mínimos de Protección Personal para los alumnos, de acuerdo al tipo de trabajo a realizar.

12.2. En toda máquina o equipo deberá existir un letrero en el cual se indiquen las medidas de seguridad que deben adoptar los alumnos en su utilización.

12.3. La ropa de trabajo, en general, debe estar limpia y

libre de partes sueltas, rotas o volantes que pueden ser atrapadas o enganchadas en las máquinas o equipos.

12.4. Las mangas de los overoles o guardapolvos deberán usarse ajustadas a los puños.

12.5. Las alumnas deberán usar pañuelo o gorro para sujetar el cabello suelto.

12.6. En cada taller se demarcarán con una raya amarilla las zonas de trabajo de cada máquina.

13. RESPONSABILIDADES DE PROFESORES Y AYUDANTES DE TALLERES Y LABORATORIOS

13.1. Es responsabilidad de los profesores y ayudantes de talleres y laboratorios velar por la Seguridad Personal de los alumnos que le sean asignados, como asimismo del personal que trabaja dentro de esa área.

13.2. Hacer cumplir las normas de Orden, Higiene y Seguridad del presente Reglamento.

13.3. Conocer los Principios Básicos de Prevención de Accidentes.

13.4. Verificar que cada uno de los alumnos a su cargo conozca el procedimiento indicado para el trabajo que debe ejecutar y si está en condiciones de cumplirlo. Instruirlo previamente en caso contrario.

13.5. Corregir en forma inmediata al alumno que realice una acción insegura en la ejecución de su trabajo.

13.6. Promover en forma permanente la participación de los alumnos en todas las actividades de prevención de riesgos; estudiar sus sugerencias y ponerlas en práctica cuando proceda.

13.7. Verificar que los alumnos a su cargo utilicen los elementos de protección personal.

13.8. Disponer la atención inmediata de los alumnos accidentados y su traslado a Centros Hospitalarios dependientes del Sistema de Salud (Ex S.N.S.), en caso necesario.

13.9. Investigar personalmente todo accidente ocurrido a personas o equipos en los trabajos a su cargo. Adoptar las medidas necesarias para evitar su repetición.

13.10. Adoptar las medidas necesarias para mantener las áreas de trabajo, maquinarias, equipos, herramientas y otros medios de trabajo en condiciones adecuadas de funcionamiento, orden y aseo, eliminando toda condición insegura.

13.11. Mantener el ejecución permanente programas adecuados de mantención preventiva, orden y aseo, inspecciones, correcciones de deficiencias e instrucción al personal.

13.12. Preocuparse personalmente de colocar en cada máquina, letreros de advertencia cuando sea necesaria su reparación o mantención preventiva.

14. PROHIBICIONES A LOS ALUMNOS

En el interior de talleres y laboratorios se prohibirá a los alumnos lo siguiente:

14.1. Usar anillos, argollas, relojes, corbatas, collares y cadenas.

14.2. Los juegos bruscos y de manos, reyertas, bromas, jugar o correr dentro de estos recintos.

14.3. Accionar o reparar mecanismos eléctricos o mecánicos sin estar debidamente autorizado para ello.

14.4. Ajustar, reparar, lubricar máquinas y equipos en funcionamiento.

14.5. Dejar inoperante o retirar los elementos o dispositivos de seguridad.

14.6. Abandonar una máquina en funcionamiento.

14.7. Utilizar máquinas y equipos sin estar debidamente autorizado por el profesor.

14.8. Utilizar escalas en mal estado o que no ofrezcan seguridad.

14.9. Distraer a otros alumnos durante su trabajo en talleres o laboratorios.

14.10. Utilizar máquinas, herramientas y equipos en forma incorrecta, o que no sean lo suficientemente seguras.

14.11. No botar restos de comida, trapos, etc. a desagües, servicios higiénicos o en cualquier otro lugar no destinado específicamente para ello.

15. OBLIGACIONES DE LOS ALUMNOS

- 15.1. Acatar las órdenes y recomendaciones impartidas por sus profesores.
- 15.2. Informar inmediatamente a los profesores de las condiciones inseguras que signifiquen riesgos.
- 15.3. Informar al profesor cualquier accidente que le ocurra en su trabajo.
- 15.4. Mantener sus sitios de trabajo en un buen estado de orden y limpieza.
- 15.5. Colocar letreros "No conectar" o "Alumnos trabajando", cuando se proceda a instalar, lubricar o reparar máquinas o equipos.
- 15.6. Obedecer los avisos colocados en tableros eléctricos o maquinarias que informen que hay personas trabajando.
- 15.7. Informar o denunciar cualquier síntoma de enfermedad que afecte su seguridad física o la de otros condiscípulos en el trabajo, especialmente si padece de mareos o vértigos.
- 15.8. Comunicar inmediatamente a los profesores cualquier desperfecto o deterioro en los elementos de trabajo que puedan afectar su seguridad física o la de los demás alumnos.

16. COMISIÓN DE PREVENCIÓN DE RIESGOS

- 16.1. En cada establecimiento de educación técnico-profesional deberá existir una Comisión de Prevención de Riesgos (tipo Comité Paritario), la cual estará presidida por el jefe de la Unidad de Producción, y estará compuesta por:
- Un profesor por taller (se dará preferencia a los profesores que hayan realizado cursos sobre Prevención de Riesgos).
 - Un profesor de Prevención de Riesgos, el que actuará como asesor.
 - Representantes del Centro de Alumnos (3 ó 4 alumnos si así fuese necesario).
 - Representantes del Centro de Padres y Apoderados.

16.2. Objetivos de la Comisión:

- Prevenir accidentes mediante la capacitación de los alumnos y detectar las condiciones inseguras en el establecimiento educacional.
- Asesorar a profesores y alumnos para la correcta aplicación y utilización de los elementos de protección personal como de máquinas y equipos.
- Vigilar el fiel cumplimiento de las normas de seguridad recomendadas.
- Organizar charlas, reuniones informativas, concursos de afiches sobre la materia.
- Practicar mensualmente una completa y acuciosa revisión de máquinas, equipos e instalaciones con el fin de detectar condiciones inseguras.
- Investigar las causas de los accidentes que se produzcan, llevar un control de ellos, proporcionando recomendaciones a objeto de evitar repeticiones.
- El Presidente de la Comisión llevará un Libro de Actas en el cual anotará los acuerdos y sugerencias que se adopten en cada sesión de trabajo (una reunión cada trimestre).
- Será responsabilidad del director del establecimiento educacional hacer cumplir la correcta aplicación de las normas de Seguridad anteriormente indicadas.

17. DE LOS PADRES Y APODERADOS

- 17.1. Deberán conocer las normas de Prevención de Riesgos que aplica el establecimiento educacional, recomendando a sus pupilos el fiel cumplimiento de ellas.
- 17.2. Es responsabilidad de los padres y apoderados asumir la restitución o pago de perjuicios ocasionados por su hijo o pupilo por deterioro de objetos, causados intencionalmente, previa comprobación.

Noviembre de 1993.

ANEXO N° 7

DE LA SEGURIDAD Y PROTECCIÓN DE LOS ESCOLARES**7.1. Crea Comités de Protección de los Escolares**

SANTIAGO, 16 de agosto de 1993.
EXENTO N° 431

CONSIDERANDO:

Que, la protección y defensa de los estudiantes es deber de la comunidad nacional y en particular de la comunidad escolar a la que pertenecen;

Que, en los sectores aledaños de algunos establecimientos educacionales existen factores de riesgo que ponen en peligro la integridad psíquica y física de los educandos;

Que, dentro de la comunidad educativa existen organizaciones tales como: Consejo de Profesores, Centros de Padres y Apoderados, Centros de Alumnos, que deben actuar coordinadamente en la adopción de medidas tendientes a la protección y defensa de sus alumnos; y,

VISTO:

Lo dispuesto en las leyes N°s. 18.956 y 18.962; Resolución N° 55 de 1992, de la Contraloría General de la República, y en los artículos 32, N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile.

DECRETO:

ARTÍCULO 1°: Créase en cada establecimiento educacional un Comité de Protección de Escolares.

ARTÍCULO 2°: El Comité de Protección de los Escolares estará integrado por:

- El director del establecimiento o su representante, quien lo presidirá.
- Dos representantes del Consejo de Profesores.
- Un paraprofesor designado por el director del establecimiento.
- Un auxiliar designado por el director del establecimiento.
- Tres representantes del Centro de Padres y Apoderados designados por la Directiva de dicho Centro.
- Dos representantes del Centro de Alumnos designados por la Directiva de dicho Centro, si lo hubiere.

ARTÍCULO 3°: Serán funciones de estos Comités:

- Confeccionar un mapa de los factores de riesgo del entorno del establecimiento, en colaboración con los organismos competentes.
- Difundir en la comunidad escolar los potenciales riesgos que puedan experimentar los educandos.
- Proponer y difundir medidas preventivas de protección de los alumnos dentro y fuera del establecimiento.
- Informar a los organismos competentes y en especial a los Municipios de las medidas que se adopten.
- Comunicar a la Municipalidad respectiva la comisión de hechos que revisten caracteres de delito, para que ésta inicie las acciones judiciales que correspondan, sin perjuicio de aquellas que puedan interponer quienes sean personalmente ofendidos o sus representantes.

ARTÍCULO 4°: Cada Comité de Protección de los Escolares dictará internamente las normas de funcionamiento, periodicidad y quórum para sesionar y demás que sean necesarias para el cumplimiento de sus objetivos.

ARTÍCULO 5°: La constitución del Comité de Protección de los Escolares en cada establecimiento será voluntaria.

ANÓTESE Y PUBLÍQUESE

JORGE ARRATE MAC NIVEN
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nota: Este documento concluirá en el próximo número (221).

LA AUDACIA DE JEAN VAN HELMONT

Prof. *Bartolomé Yankovic Nola*

•Por casi veinte siglos se creyó que las plantas ¡tragaban tierra!

Durante siglos se creyó que las plantas se alimentaban tragando tierra. Esta idea fue propuesta por Aristóteles, tres siglos antes de Cristo, y predominó hasta finales del siglo XVI. En esa época, el fisiólogo belga Jean van Helmont dudó de la hipótesis aristotélica formulando el siguiente razonamiento:

Si las plantas se alimentan tragando tierra (**hipótesis**), entonces (**predicción**), después de un tiempo, una planta que crezca en un macetero habrá aumentado de tamaño y de peso, y, en cambio, habrá disminuido la cantidad de tierra.

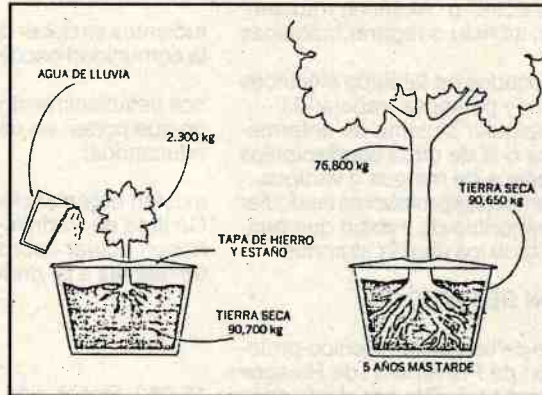
EL EXPERIMENTO

¿Cómo verificar la validez de esta hipótesis? La mejor manera es hacer un experimento. Es lo que hizo J. van Helmont:

“En un macetero coloqué 90,700 kg de tierra, que previamente sequé en una estufa. Luego, la humedecí con agua y planté un tallito de sauce que pesó 2,300 kg.

“Al cabo de cinco años, el arbolito creció bastante, llegando a pesar 76,800 kg. Cuando fue necesario regué la planta con agua de lluvia o con agua destilada. Para evitar que el polvo se acumulara e influyera en la cantidad de tierra del macetero, cubrí la boca de éste con una plancha metálica, perforada. No consideré el peso de las hojas que cayeron en los cuatro otoños.

“Al finalizar mi experimento, sequé nuevamente la tierra del macetero y encontré que pesaba lo mismo... menos 50 gramos. Estos son los datos que recogí:



Representación esquemática del experimento de Jean van Helmont.

Dice un tratado escocés (1609), que hay un árbol cuyas hojas, si caen al agua, se convierten en peces, y si caen al suelo se transforman en aves.

“Entonces, continúa Jean van Helmont, concluí que los 74,500 kg de aumento de peso del sauce se debían exclusivamente al agua”.

Al analizar este experimento podemos destacar:

- La audacia intelectual de J. van Helmont, poniendo en duda la teoría de Aristóteles, que tenía una vigencia de casi veinte siglos...

- El diseño de un experimento, que implicó llevar un registro cuidadoso de datos, durante cinco años.

- Que J. van Helmont atribuyó la diferencia de peso exclusivamente al agua, sin considerar la influencia del aire en el proceso de alimentación vegetal. Este hecho era absolutamente desconocido en aquella época.

RECETAS PARA FABRICAR VIDA

Paradojalmente, Jean van Helmont, en otro campo del conocimiento, describe... ¡recetas para fabricar vida!

“Se llena de trigo una vasija cuya boca se tapa con una camisa sucia. Un fermento que procede de la camisa, transformado por el olor de los granos, convierte en ratones el propio trigo”.

Hasta la época de este científico, se consideraba que la forma normal



de iniciar vida podía seguir dos procedimientos: el primero, propio de la especie humana, consistía en la generación de un nuevo ser a partir de sus padres; el segundo, relativo a los animales inferiores y a las plantas, consideraba la posibilidad de la generación espontánea, de la nada, sin intervención de los padres.

Así como Jean van Helmont destruyó la hipótesis aristotélica sobre la alimentación vegetal, otros investigadores, como Francesco Redi, Lázaro Spallanzani y Luis Pasteur, demostrarían la falsedad de la teoría de la generación espontánea, invalidando por completo la receta de Jean van Helmont para fabricar ratones.

	<u>Al comienzo</u>	<u>Al final</u>	<u>Diferencia</u>
Tierra	90,700 kg	90,650 kg	- 50 g
Tallo	2,300 kg	76,800 kg	74,500 kg

Concurso Nacional Guías de Aprendizaje '94

Profesores compartan
su creatividad.

Un paso más para mejorar
la Calidad y Equidad
de la Educación.



Auspician:

SOPROLE **CAP** FUNDACION
A N D E S

CONVOCAN:
MINISTERIO DE EDUCACION
Y COLEGIO DE PROFESORES
Informaciones:
Departamentos Provinciales de Educación.

Patrocinan:

unicef Chile





**EN ESTE MES DE LA
PATRIA, LA REVISTA DE
EDUCACIÓN SALUDA A
TODOS SUS LECTORES Y
LES DESEA UNAS FELICES
FIESTAS.**