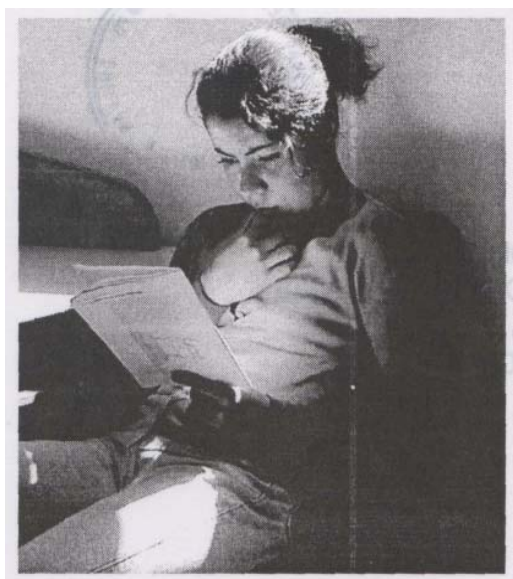


HORIZONTES EDUCACIONALES

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPTO. CS. DE LA EDUCACIÓN  
CHILLAN-CHILE

# HORIZONTES EDUCACIONALES

N°6, 2001  
VIII Región, Chillan  
Chile



**Representante Legal**

Hilario Hernández Gurruchaga  
(Rector)

**Director**

Claudio Parra Alvarez

**Sub Director**

David Rivera Parra

**Consejo Editorial**

María Elena Correa *Zamora*  
Andrea Minte Münzenmayer  
Claudio Parra Alvarez  
David Rivera Parra

**Colaboración especial de:**

Prof. Guillermo Arias Beatón  
Facultad de Psicología  
Universidad de La Habana - Cuba

Sr. Tulio Herrera Garrido  
Prof. de Educación Básica  
Escuela "Villa Jesús" - Coelemu

**Dirección Postal**

Casilla 447  
Universidad del Bío-Bío

**Publicación Anual**

Derechos Reservados

Inscripción ISSN 0717 - 2141

**Se solicita canje**

---

"HORIZONTES EDUCACIONALES" es una publicación anual editada por el  
Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío,  
Campus Chillan, ubicada en Avenida La Castilla s/n

Registro de Propiedad Intelectual N°118288

Inscripción ISSN 0717-2141

Imprenta: "La Discusión" de Chillan

Portada: Alumna Universitaria de la U. del Bío-Bío

## ÍNDICE

### EDITORIAL

1. EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN SU LABERINTO.  
Marco Aurelio Reyes Coca
2. EL PAPEL DE LOS "OTROS" Y SUS CARACTERÍSTICAS EN EL PROCESO DE POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO.  
Guillermo Arias Beatón
3. VISION RENOVADORA DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LA PERSPECTIVA DE SUS EDUCADORES: 1890-1925.  
Willy Francisco Herrera Valdés
4. EL VALOR PEDAGÓGICO Y CREATIVO DE LA POESÍA.  
Juan Gabriel Araya Grandón
5. EDUCACIÓN Y FELICIDAD  
Claudio H. Parra Alvarez
6. INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIONES.  
Andrea Minte Münzenmayer
7. EVALUACIÓN: UNA PROPUESTA INNOVADORA.  
Tulio A. Herrera Garrido
8. LA DIMENSIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN  
María Elena Correa Zamora

EDITORIAL

Las innovaciones curriculares constituyen una de las principales preocupaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío y, en especial, del Departamento de Ciencias de la Educación, por su labor formadora y visión prospectiva de la problemática educacional. El presente número de la Revista "Horizontes Educativos" muestra, a través de variados artículos relacionados con esta temática, enfoques interesantes que invitan al lector a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje desde una perspectiva moderna.

En esta sexta publicación, se encontrarán trabajos realizados por docentes de nuestra universidad, como asimismo, algunos aportes ofrecidos por académicos colaboradores pertenecientes a otros países, todos los cuales son el resultado de estudios o investigaciones acerca del rol del docente universitario en un contexto diferente al tradicional. Entre los tópicos que contempla la revista, se pueden mencionar, además del papel que cumple el profesor, las características que éste debe poseer en un proceso de renovación; el valor pedagógico y creativo de la poesía, la innovación curricular en la formación inicial, la evaluación, la dimensión valórica y moral del proceso educacional, entre otros.

El desarrollo de una propuesta innovadora en nuestra universidad implica la participación efectiva de todos los actores de un proyecto construido sobre la base del compromiso, dedicación, esfuerzo y autorreflexión, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje. Por esta razón, la Revista "Horizontes Educativos" es un espacio abierto a la expresión pedagógica, que incita al pensamiento y a la aplicación de nuevos paradigmas curriculares.

Comité Editorial

## EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN SU LABERINTO

Autor Marco Aurelio Reyes Coca  
Facultad de Educación y Hdes.

### RESUMEN

Las presentes reflexiones nacen de las preocupaciones que la mayoría de los académicos han tenido sobre el estado de situación de la docencia universitaria, dentro del contexto de las funciones académicas. Esta prioritaria función se encuentra, actualmente, en virtual conflicto con el tema de la "calidad", un omnipresente requerimiento de este tiempo, en el marco del proceso de formación de profesionales dentro de la universidad.

### EL CONFLICTO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En medio de la fuerte tendencia de la "calidad institucional", que agita al mundo universitario, surge y resurge la necesidad de revalorizar el uso de los principios de la pedagogía, dentro de una universidad que es muy diferente a la de ayer. El discurso predominante, incluido el Mecesus, tiende a convertir en una verdadera panacea la incesante búsqueda de la "calidad institucional", la cual permitiría resolver, por ejemplo, la inexcusable falencia de la "docencia de calidad" (MECESUP, 1998). No se pretende en esta líneas penetrar en la nebulosa discusión de los grandes temas universitarios abordados por mucho tiempo, "con altura o bajura académica" (GARCÍA DEL DUJO, A., 1997). Nuestra modesta pretensión es remitirnos solamente a algunos de los serios conflictos que aquejan al docente universitario de hoy; los que por ser tan reiterados, tienden a transformarse en problemas estructurales de la universidad. Entre ellos, está el permanente conflicto que se produce entre las capacidades docentes individuales y los cambiantes requerimientos de la formación de profesionales de calidad. Luego, y como inevitable consecuencia de lo anterior, surge el "entrampamiento" a que se ve condenado el docente universitario, virtualmente acosado y acorralado por una serie de "soledades", como bien las denomina el profesor español García del Dujo; de las cuales no encuentra

salidas por haber sido condenado a un verdadero "laberinto", que pasa a ser casi sistémico (GARCÍA DEL DUJO, A., 1997).

### MINIMIZACION DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Entre las funciones académicas, la docencia figura, a lo menos teóricamente, en un lugar prioritario. Sin embargo, cuando se somete al profesor al indefectible proceso de jerarquización académica; esa prioritaria docencia, queda postergada ante el rutilante brillo que en el mundo universitario provocan los "éxitos de la investigación científica". Más aún, se "condena" a la docencia a permanecer enclaustrada en "la caja negra del aula", por no tener el mismo valor agregado de las funciones académicas que privilegian la vinculación de la universidad con el entorno. Es como si el proceso de enseñanza-aprendizaje no existiera en la realidad, aplastado por el cientificismo neopositivista. Al parecer, se sobrevalora única y exclusivamente la "lógica disciplinaria", que induce el proceso del conocimiento de la realidad desde fuera del individuo. Esta indiscutible realidad está determinando, dogmáticamente, que el "éxito académico" sólo esté en directa relación con el exclusivo dominio cognoscitivo de la disciplina. Al respecto señala Becher, en la Revista "European Journal of Education", que en sus treinta años de existencia, ha publicado 120 trabajos de investigación durante la última década. Solamente tres de estos

trabajos, se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje (BECHER, T., 1995). Este es sólo un botón de muestra del problema que analizamos. Es más, dentro de la cultura universitaria, se considera como el momento culmine de la carrera académica, la conclusión, presentación y defensa de la tesis doctoral, que pasa a ser un aplastante paradigma del manejo conceptual-metodológico de la disciplina cultivada por el académico. Es como una reverenda liturgia que dota al privilegiado de una aureola que lo catapulta en la academia. Una universidad con muchos "doctores", o PH.D., para entendernos mejor en el metalenguaje universitario; será con absoluta certeza una universidad "exitosa y de calidad." El rumbo de los tiempos epistemológicos que toma la investigación hacia "lo aplicado", sobrepresionada por las frías demandas del economicismo; está determinando que apenas un 30% de la investigación científica esté reforzando, realmente, la docencia en sí (GARCÍA DEL DUJO, A., 1997). Este evento genera, por supuesto un desajuste entre lo que es la "eficacia investigadora" y la "eficacia docente" ¿Cómo podemos alcanzar algún día ese equilibrio entre la docencia y la investigación, si persisten incontrarrestablemente los ansiosos intereses por privilegiar, ante todo y a como de lugar, la "carrera académica", por sobre los objetivos del curso que se imparte? De este mismo hecho surge un contrasentido, ¿Cómo explicarse la valoración que los propios alumnos hacen de la formación que reciben en las aulas? Resulta algo más que desconcertante.

El docente universitario comienza a ser fácilmente atrapado entre sus propias soledades. Nadie le tiende una mano generosa en su pretendido afán de querer transferir al aula los saberes pedagógicos que \nluve empvúcamamente. Lo que llama la atención, al interior de las universidades, es la creciente inquietud, por parte de los docentes, de querer acercarse a la verdadera "Pedagogía", ante la irrupción de nuevas corrientes, criterios y tendencias, que se asoman, cada vez con mayor fuerza, en las puertas mismas de la universidad. Entre estas novedades están la

"construcción de los conocimientos" (PIAGET, J. 1962); la teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, H., 1985); o la teoría de la inteligencia emocional (GOLEMAN, D., 1995); las cuales han dejado de ser ya una simple moda, como habían sentenciado algunos críticos.

#### **EL CONFLICTO ENTRE LAS CAPACIDADES DOCENTES Y LOS REQUERIMIENTOS SOCIALES DE UN PROFESIONAL DE CALIDAD**

Según los referentes clásicos, el conflicto se produce cuando al interior de las aulas universitarias predomina sin contrapeso alguno la "lógica disciplinaria". Al alumno se le abruma con la pesantez de extensos contenidos, con latosas e interminables clases frontales, con la exigencia de lecturas y más lecturas sin objetivos claros y precisos, con el desarrollo de interminables ejercicios, y con la reproducción de fotocopias de capítulos de libros, los que jamás se digieren. No existe el más mínimo espacio para una deseable discusión, reflexión o para el derecho a réplica dentro de una necesaria controversia académica. Se impone el imperio del profesor "pasador de materia", aplastando a una caterva de "alumnos-receptáculos". Resulta triste caracterizar esta realidad que vivimos en nuestras aulas.

Sin embargo, la tensión conflictual se agrava cuando la realidad nos está demostrando de que existen otros rumbos que tomar, ante la aplastante lógica disciplinaria:

- a) La experiencia nos muestra que esa lógica disciplinaria no es suficiente para el desarrollo de la docencia, especialmente desde el surgimiento de las teorías sobre los "aprendizajes significativos" (AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H., 1978).  
Desgraciadamente nos hemos olvidado de que el mejor recurso motivacional del proceso enseñanza-aprendizaje, sigue siendo el profesor mismo.
- b) La lógica disciplinaria tampoco responde, acabadidad, ante los vertiginosos cam-

bios que afectan la estructura y las características mismas del empleo, dentro de una economía abierta. ¿Serán los mismos ingenieros, abogados, arquitectos o profesores de ayer los que necesita la sociedad de hoy? ¿Habrán cambiado los contenidos esenciales de la formación profesional? Buenas interrogantes para reflexionar.

- c) El fenómeno de la globalización ha traído la universalización de los currículos de formación profesional, acercándolos, cada vez más, a la naturaleza real del empleo de hoy. Se está planteando más que nunca la necesidad de considerar en la formación de los profesionales las nuevas capacidades deseables en el mercado ocupacional.

La gran interrogante: ¿Estamos respondiendo a estos cambios en nuestra función docente?

Tales conflictos repercuten con fuerza dentro de las aulas, comprobándose que la función docente no está respondiendo a estos nuevos requerimientos del mundo actual.

### **EL DOCENTE UNIVERSITARIO ATRAPADO EN SU LABERINTO**

La problemática que intuye termina por enmarañar al docente universitario en el laberinto de sus propias soledades. Este enclaustramiento va, desde su indecisión en precisar lo que enseñará a sus alumnos para que estén al día en la disciplina; pasando por sus verdaderas indefensiones didácticas de no saber cómo enseñar con eficacia y eficiencia; hasta no saber, a ciencia cierta, para qué está enseñando lo que enseña. Solitariamente, trata de mejorar su docencia, introduciendo recursos de aprendizaje por decisión propia. Incorpora, por ejemplo, el retroproyector en su clase, pretendiendo adicionar valor agregado tecnológico a su trabajo docente. Pero, ¿Qué ocurre en la realidad? Como carece de una orientación didáctica al respecto, el aparato termina por convertirse en una herramienta más de apoyo a su enseñanza, y no en un recurso de aprendizaje de sus alumnos. Éstos no tienen ni la más míni-

ma fracción de tiempo para leer, ni menos copiar lo escrito en la recargada transparencia presentada por el profesor, el cual, en lugar de improvisar la exposición, se dedica a leer en voz alta lo que está escrito por el mismo. ¿Qué importancia didáctica tiene, entonces, ese uso que le da al retroproyector? De persistir en esta misma forma de utilización, terminará por ser un recurso didáctico perturbador más que facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Situación similar está ocurriendo con las rumas y montañas de fotocopias de capítulos y más capítulos de libros. Un vicio del copyright, que impide la discusión o el comentario al margen de la página, como debería ser una lectura de estudio. Más bien, se exprimen sistemáticamente los ya escuálidos bolsillos de los estudiantes. Sería mejor reducir la exigencia de las fotocopias, utilizando los criterios de calidad, pertinencia y significación de los contenidos, dejando de este modo, un mayor tiempo a la discusión de las mismas, provocando una constante generación de conocimientos. Lo que está pasando con el retroproyector y las fotocopias, bien podría acontecer con el uso del computador en nuestras universidades, a menos que lo convirtamos más en una herramienta de aprendizaje para nuestros alumnos, que seguir con la práctica actual de considerarlo, por sobretodo, como un incesante procurador de información dispersa, o bien de ser un simple procesador de textos.

De esta manera, el docente universitario se sumerge en medio de una serie de dificultades, de las que no puede escapar tan fácilmente y sin la ayuda de nadie:

- a) No sabe a ciencia cierta, si considerar como suficiente la lógica de su disciplina para desarrollar y acotar su proceso docente en el aula misma.
- b) No tiene una clara percepción sobre si con sus prácticas docentes está posibilitando realmente la articulación teórica-práctica, que le permitan hacer relevantes los contenidos programáticos.
- c) Utiliza sus particulares criterios para la gestión del currículo a nivel de aula, sin

saber siquiera que los mismos están en profunda contradicción con las teorías del aprendizaje, la metodología para la asignación de secciones o la determinación del creditaje, por ejemplo. Cuando se ve conminado a un proceso de cambio curricular en su carrera; defiende su asignatura dentro del nuevo plan de estudios por considerarla "la más importante en la formación disciplinaria de los alumnos". Sin intercambiar experiencias con sus pares, ni menos darse el trabajo de indagar en otros currículos de universidades nacionales o extranjeras, propone una mayor cantidad de horas de clases, tanto teóricas como prácticas y de talleres. Esta decisión suya, es absolutamente autónoma, sin ninguna asesoría de expertos en currículos educacionales. ¿Para qué hacerlo si basta con ser un "sabio" en su propia disciplina?; Para qué hablar de la formulación de sus programas de estudios, los que se presentan sin coherencia ni consistencia interna. Piensa a priori, en objetivos difíciles de lograr, o bien, sin darse cuenta, usa verbos elementales tales como "conocer" o "describir", que están exigiendo a sus alumnos la realización de las más primarias operaciones del intelecto. Tampoco existe coherencia entre los objetivos y las estrategias que elabora para lograrlos en su diseño curricular. Debido a estas imperfecciones es que los currículos están excesivamente recargados, como resultado de esta lucha intuitiva que asume por defender la lógica disciplinaria y no como el resultado de una moderna y eficiente gestión del currículo. No

d) considera para nada, porque está desinformado, la globalización de los currículos en la planificación de sus prácticas docentes, si es que alguna vez las planifica, para ser sinceros.

e) Desconoce, desgraciadamente, la existencia de las teorías sobre el aprendizaje, lo cual le impide innovar sustancialmente en su docencia. Persiste, ciegamente, en "pasar materias", elabora "kilométricas" pruebas o test conductistas, que tan solo "miden" capacidades intelectuales primarias, sometiendo a sus alumnos a una "tor-

tura permanente", con estrictas exigencias que exclusivamente posibilitan el uso del hemisferio izquierdo del cerebro. De esta manera está contribuyendo a formar profesionales que no son más que "lógicos sin creatividad", para un mundo que dejó atrás hace mucho tiempo, el paradigma alfabético-verbal para entrar a lo visual-electrónico, el nuevo paradigma imperante en la educación de hoy.

f) Continúa "calificando" a sus alumnos durante períodos cerrados, en lugar de aplicar los modernos criterios de la "evaluación"; persistiendo, obsecadamente, en unidireccionar hacia él todo el proceso evaluativo. De esta forma, contribuye a crear en sus alumnos, la idea de que la evaluación es de exclusiva y absoluta responsabilidad del docente. Ellos se apartan de la corresponsabilidad que deben tener en este proceso formativo, asumiendo indolentemente, que su "éxito académico" queda en las manos omnímodas del profesor. Surge todo un lenguaje absurdo que revela inconsciencia mutua, escuchándose frases tales como: "el profe me sacó mal"; "había estudiado toda la materia y sólo por una pregunta me rajaron"; "el profe me tiene mala"; "espero tener más suerte en el examen de repetición", etc. Al "maestro" se le escucha decir con la mayor prosapia: "estuviste en el límite de la aprobación, sólo te faltó un pelito... para otra vez será"; "solamente te faltó una décima", o la descabellada y clásica sentencia de que "en este curso no aprueba más del diez por ciento de los alumnos y nadie puede lograr el cien por ciento de los objetivos".

En fin, todos estos sensibles conflictos que experimentan los docentes universitarios, determinan que la docencia en nuestras universidades no sea realmente de calidad, según lo que señalan los indicadores universales, circunstancia agravada por la subvaloración que se da a la función, traducida en el escaso apoyo brindado a las iniciativas pedagógicas de los mismos docentes, que así permanecen aprisionados en sus propios laberintos.



### **EFFECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA DOCENCIA EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Los laberintos entre los que se desenvuelve el docente universitario impactan negativamente en el aula, en su quehacer diario, en su relación con los alumnos, y por ende, en la calidad de la docencia y en la "calidad total" de la institución.

1.- Se establece una relación unidireccional entre un "profesor docto" y un "novato estudiante"; la cual no estimula un ambiente de empatía ni menos de sintonía que tienda a favorecer un creativo y efervescente proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- Persistencia en el mantenimiento del negativo afán mutuo de que los currículos (léase programas de estudio) "deben ser pasados in-extenso". Ante cualquier circunstancia que afecte el normal desarrollo de la docencia, la reacción de los profesores son idénticas: se aproblemán profundamente ante la dificultad de no "poder pasar toda la materia de su asignatura". Al mismo tiempo, los alumnos reclaman, incomprensiblemente de que algunos de sus profesores, "no les han pasado toda la materia del programa entregado en la primera clase, para dar cumplimiento a la normativa". El hermoso cuaderno universitario anillado, pasa a ser el "summun" de la asignatura, y de allí que el que pertenece a los alumnos más aventajados y responsables del curso, se transcribe casi taquigráficamente, quedando para la historia las latas exposiciones del profesor. Estas virtuales "piedras filosofales", se fotocopian clase a clase para alimentar la desidia, irresponsabilidad o inconsciencia de los que no asisten a clases.

3.- Los contenidos, sean ideas, conceptos, sistemas, modelos o prototipos, sin considerar ni mucho importar su complejidad, se explican como "materia en directo en el aula misma", distanciados de la realidad, sin recurrir al "estudio de casos" o a la necesaria contextualización de los mismos.

4.- La "docta sapiencia" del docente universitario se proyecta como una ráfaga iluminadora hacia todos los alumnos por igual, estandarizada e igualitaria, sin tomar en cuenta para nada, la diversidad humana y las di-

ferentes inteligencias que coexisten en el aula.

El axioma predominante es: todos deben aprender lo mismo, en el mismo tiempo, sin diferencia en y que todos, sin excepción, deben someterse al mismo "certamen" en el mismo día, hora y lugar. Existe, al respecto, la más absoluta desconsideración hacia los ritmos individuales de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Por supuesto, se omite el auténtico sentido de la evaluación como un proceso continuo y permanente, y no arbitrariamente como un objetivo terminal.

5.- El permanente protagonismo del docente, determina el despótico predominio del "espontáneísimo magistral", como único y exclusivo método de enseñanza. No se concibe que los alumnos puedan adquirir algún grado de conocimiento por otras vías que no sea solamente la voz doctoral del docente, considerándolos, de este modo, como nescientes de la disciplina que se imparte. Tampoco se puede concebir que ese muchacho o muchacha, posea siquiera algún conocimiento incipiente de la disciplina. Por tanto, absolutamente todos los contenidos se inducen desde fuera del discente, por cuanto el docente no considera que exista otra alternativa viable.

6.- Se ignoran, como un elemento vital del proceso de enseñanza-aprendizaje, las subculturas de los contextos vitales de donde provienen los alumnos; ni menos existe preocupación por las historias personales de los mismos. No se indaga sobre sus conocimientos previos ni sus estilos de aprendizaje diferenciados, con que llegan a la universidad. Inconscientemente nos estamos privando del factor del aprendizaje considerado como el más importante dentro del paradigma moderno de la educación (AUSUBEL, D.P. 1973).

7.- Se incentiva, erróneamente, la direccionalidad de cualquier interrogante surgida durante el proceso de aprendizaje entre los alumnos de la clase. Se piensa que las sabidurías omnímodas de los docentes, constituyen la única fuente de respuestas. Sensi-

blemente se está desperdiciando la fértil ocasión de desarrollar los autoaprendizajes, mediante el estimulante método de la resolución de problemas.

8.- Los contenidos curriculares, en su mayoría, dejan de ser relevantes, pertinentes y significativos para los alumnos, cuando se les desvincula de la realidad concreta y de la praxis. Es más, las "materias" se empaquetan en guiones, apuntes, fotocopias de apuntes, fotocopias de libros, fotocopias de capítulos de libros. De esta forma, el alumno no desarrolla la capacidad de dar a esos contenidos una contextualización dentro de su propia realidad. Por lo mismo, pierden la significación psicológica que es la que efectivamente activa los intereses del discente, por lo que está estudiando en la universidad. Así, el alumno es conducido hasta el peligroso límite de no poder asignarle a los mismos, su pertinencia dentro de la realidad. Cuando no comprende algo, tiende a reflexionar sobre "el para qué me servirá esta materia y qué importancia tendrá cuando ejerza la profesión . que estoy estudiando". Esta peligrosa y elemental lógica, perfectamente podría ser evitada dentro de nuestras aulas.

#### **¿EXISTIRÁ ALGUNA SALIDA DEL LABERINTO?**

A lo mejor, no vale la pena seguir profundizando más sobre esta realidad que estamos escaneando, con algunos retoques sutiles de

exageración. Aún estamos a tiempo de revertir esta lamentable situación en que se encuentra confinada la función docente dentro de las universidades. Su actual condición, puede transformarse en una revalorización de la misma, si es que realmente estamos dispuestos a aceptar en nuestros claustros, los profundos cambios curriculares y las innovaciones que soplan desde el mundo de la educación. La gestión del currículo, debe estar centrada en la comunicación de los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos, siempre abiertos y proclives a la discusión crítica y con una fuerte capacidad para ser traspasados a la práctica profesional, tanto dentro como fuera del aula. El compromiso académico con el proceso de cambio, debe encauzarse primordialmente a modificar las prácticas cotidianas en el aula, las que desde hace tiempo permanecen obsoletas. De no ser así, peligra la "calidad" que se espera de nuestras universidades; y lo que es más grave aún, el descontento de la propia sociedad, por el perfil de los profesionales que recibe de nuestras instituciones. Todo esto provoca un impacto negativo. Con rigor científico, se ha demostrado que toda nación, por poderosa que sea, siempre será vulnerable cuando todo su sistema educacional, incluyendo el nivel superior, desmejora en la calidad de sus currículos, y en sus recursos humanos, materiales y organizacionales. Aún tenemos tiempo para rescatar la función docente universitaria desde los laberintos donde permanece.

**BIBLIOGRAFÍA**

- (1) MECESUP (1998): Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile, Santiago
- (2) GARCÍA DEL DUJO, A. (1997): La Formación del Profesorado Universitario como Acción Estratégica en la Mejora de la Calidad Institucional, REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, año IV, N<sup>o</sup>208, septiembre-diciembre 1997, pp.525-540.
- (3) GARCÍA DEL DUJO...ibidem.
- (4) BECHER.T (1995): The Internares of Higher Education, EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION, vol.30, N<sup>o</sup>4, pp.395-406.
- (5) GARCÍA DEL DUJO...ibidem.
- (6) PIAGET,J. (1962): Comentario sobre observaciones críticas de Vigotsky. Apéndice a la edición inglesa de L.S.VIGOTSKY:PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Bs. Aires, Edic. L Pléyade, 1977.
- (7) GARDNER, H. (1985): The Mind's New Science. N. York, Basic Book. Trad.cast: LA NUEVA CIENCIA DE LA MENTE. Barcelona, 1988.
- (8) GOLEMAN,D. (1995): La inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor, España, 1996.
- (9) AUSUBEL, D.P.: NOVAK, J.D.;HANESIAN,H. (1978): Educational Psychology, 2<sup>o</sup> edición, N.York:Holt, Rinehart y Winston. Trad, cast. de M. Sandoval: PSICOLOGÍA EDUCATIVA, México, Trillas, 1983.
- (10) AUSUBEL, D.P. (1973): La Educación y la Estructura del Conocimiento. Trad. Cast.: M. Lores y R. Orayen, B. Aires, Ed. El Ateneo, 1973.

**EL PAPEL DE LOS "OTROS" Y SUS CARACTERÍSTICAS EN EL PROCESO DE POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO**

Dr. Guillermo Arias Beatón  
Facultad de Psicología  
Universidad de La Habana-Cuba

**RESUMEN**

En el presente artículo se pretende profundizar en la categoría "otros", la que se constituye en una de las más importantes y explicativas, del enfoque histórico-cultural. Se hace un análisis que pretende esclarecer algunas de las tergiversaciones de la que ha sido objeto, así como promover el debate hacia una profundización y ampliación de lo que comprende o incluye esta categoría a la luz del progreso cultural y del conocimiento del papel que éstos ejercen en el proceso de formación del ser humano, tanto en un sentido positivo como negativo.

La concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico se constituye, en nuestros días, en la construcción más acabada e integradora de la explicación acerca de la estructura, contenido y génesis de la psiquis humana. Desde el punto de vista metodológico, este enfoque plantea la relatividad de las explicaciones científicas sobre los procesos que se encuentran en la base de lo psíquico y su relación con lo social, lo cultural e histórico y lo personal.

Ningún conocimiento o explicación acerca de un problema objeto del estudio científico, y en particular el psicológico es absoluto, acabado y único. La concepción histórico-cultural es una síntesis compleja del conocimiento filosófico materialista dialéctico, el pedagógico, el psicológico y en general de las ciencias humanas y sociales. Es generalizadora, flexible y abierta.

En diversos momentos, en la obra de L.S. Vigotsky aparecen aclaraciones como la siguiente: "Cuando se nos reprochaba el hecho de que estábamos complicando algunos problemas extraordinariamente sencillos, respondíamos siempre que antes habría de acusársenos de lo contrario: explican de forma extremadamente simple un problema de gran importancia. Ya ahora verán ustedes **un intento de tratar una serie de fenómenos, que interpretamos como más o menos**

***comprensibles o primitivos, para aproximarnos a una interpretación de su complejidad, que es mayor de la que al principio nos parecía***" (Vigotsky, 1990, p.71). En esta cita, se expresa la relatividad, mediación y posibles límites del alcance de su trabajo científico. Precisamente por esta característica es que es factible partir de estas ideas, de estas hipótesis y añadirles otras que las perfeccionen, simplemente las precisen o las hagan más abarcadoras. También el grado de abstracción y generalidad de estas explicaciones lo permite. Ello hace que se pueda decir que el enfoque histórico-cultural sea una explicación abierta.

Por estas razones y por la reflexión crítica de los trabajos de este autor, las consultas de las fuentes que le dieron origen, de los planteamientos que se han hecho en los trabajos de la llamada psicología humanista y de algunos estudios de contrastación y longitudinales realizados, se pudieran proponer algunas ideas y hacer con ellos algunos intentos de carácter teórico y práctico que quizás, a nuestro juicio, nos permitan una mejor y más completa explicación, del papel de los "otros" en el desarrollo y formación de las estructuras o sistemas psicológicos.

Vigotsky señaló que los "otros", adultos y coetáneos más desarrollados, son los sujetos portadores de los contenidos de la cultu-

ra, dentro de estos contenidos se incluyen, los instrumentos o herramientas para la obtención de los conocimientos, por lo tanto esta interacción con los otros, promueve el desarrollo de los demás niños, adolescentes y jóvenes, en tanto logran, siempre en colaboración con ellos, que estos se apropiaran de los conocimientos e instrumentos, signos, significados y sentidos, comprendidos en el acervo cultural de determinado contexto sociocultural e histórico. Siempre se insiste, en la relación entre enseñanza y desarrollo, pero también en sus diferencias. Una reflexión obligada en este sentido es que Vigotsky señala, que se produce un nuevo desarrollo cuando el niño o niña es capaz de pasar de la colaboración a la independencia en la realización de las tareas.

Mucho se ha dicho sobre esto y quizás este sea uno de los puntos más polémicos y complejo de toda la psicología y la pedagogía a lo largo de todos los tiempos y por eso lo defino como uno de los problemas fundamentales de la psicología como ciencia: ¿Cómo se construye, se adquiere el conocimiento y se desarrolla el intelecto, lo afectivo, lo psíquico? ¿Qué papel tienen las madres, los padres, los y las maestras y los condiscípulos más capaces en este proceso? ¿Cómo garantizar la actividad e independencia del sujeto, que es objeto de la enseñanza, para que aprenda y se desarrolle de forma independiente?

Sin pretender presentar una solución a este problema, he encontrado una aproximación al equilibrio que pudiera explicar las preguntas antes mencionadas, en dos ejemplos de dos autores que a propósito he buscado y que pudieran parecer de concepciones diferentes.

Juan Jacobo Rousseau en su famosa obra "Emilio o la Educación" presenta un ejemplo que según él, permitiría hacer útil lo que se enseña a la persona, basándose en los intereses y necesidades creados o formados en dicha persona, no impuestos por el adulto y sobre todo no enseñados a través de "largos razonamientos" o explicaciones verbalistas

que, como él dijera, forma más "parlanchines" que personas flexibles, analíticas y creativas.

Para este ejemplo escogió el tema de la orientación en un espacio abierto y desconocido, a partir de la referencia a la posición del sol. Cuando intentó explicárselo de forma verbal, según el autor, solo recibió como respuesta, la valoración de Emilio a través de la siguiente pregunta: ¿Para qué me sirve todo esto?

Relata el autor que ante tal negativa, le sugiere a Emilio un paseo o excursión por el bosque. Luego de un tiempo de caminar, extraviarse, sudar y cansarse de caminar, le plantea: "Querido Emilio, ¿qué haremos para salir de aquí?".

Se narra que Emilio se crea primero la duda, el conflicto y la inseguridad que produce la desorientación y el no saber qué hacer. Esta situación creada por el propio maestro, de forma consciente, planificada y dirigida, produce en el sujeto que aprende, la necesidad, el interés, que es lo más importante, de encontrar una solución. En este caso se observa tanto la participación y papel del adulto que enseña, como la del joven que aprende.

En este punto del conflicto el maestro sigue el camino de lo que pudiera denominarse la inducción o formación de la motivación, ¿Cómo salir de esta situación? ¿Cómo resolveremos este problema? Estas preguntas demuestran la intencionalidad y consciencia, lo planeado y dirigido por el maestro en la situación de la enseñanza, pero con la condición que sea sentida y creada por el alumno y por lo tanto, se encuentra en él la necesidad.

El maestro alienta y brinda la seguridad de que puede haber solución, pero a la vez, señala que hay que buscarla, que él no tiene la respuesta, pero que es factible hallarla, con los datos que se puedan encontrar o que se posean. Hay que pensar, reflexionar y encontrar soluciones.

A partir de este momento el maestro, a tra-

vés de un conjunto de preguntas y explicaciones parciales y aproximadas, hace que el que aprende, pueda encontrar la solución, la halle, la construya. Esta es una típica actividad de colaboración entre el otro, maestro o persona más capaz, portador de la cultura y sus instrumentos y el que aún no las posee pero se las puede apropiarse y llegar a utilizar de manera independiente. Esto es precisamente lo que logra Juan Jacobo con Emilio en esta oportunidad (Rouseeau, 1973, p.188-191).

Claro está que a alguien puede creársele la idea de que el sujeto que aprende sin el maestro, puede encontrar la solución; por supuesto que sí, El problema está que eso necesitaría más tiempo y el proceso se haría menos eficaz y sería de alguna manera, considerar que la enseñanza debe reproducir la forma de adquisición del conocimiento como éste se dio de manera originaria y para decirlo de alguna manera, filogenéticamente. En este caso se negaría la posibilidad de que la enseñanza es un proceso que puede potenciar, acelerar y hacer más eficiente y eficaz la construcción del conocimiento.

En este ejemplo se expresa, a mi juicio, una de las formas en que se puede producir la actividad de colaboración entre el "otro" y la persona que aprende y se desarrolla, como producto de esta enseñanza centrada en el sujeto que aprende, en sus necesidades, motivaciones e intereses; creadas también, en el curso de las relaciones interpersonales, que se producen en el proceso de la enseñanza.

Por otra parte Vigotsky en su libro *Pensamiento y Lenguaje* se refiere a cómo concibe esta relación entre los "otros" y la persona en proceso de formación y desarrollo, a la vez que precisa, lo necesario para delimitar que la enseñanza, no debe ser y de hecho no lo es, completamente espontánea. Que necesita de una dirección, intencionalidad y planificación consciente del adulto y además, una participación activa, independiente de la persona que aprende y se desarrolla, también concebida y prevista por el "otro" que

enseña, que es portador de este contenido de la cultura.

Vigotsky señala en un intento de explicar la relación entre el proceso de la enseñanza de los conceptos científico y los espontáneos, la importancia que para el desarrollo tienen los primeros, pero a la vez el valor de los segundos. Esto puede verse en estas ideas del autor:

"¿Cómo podemos explicar el hecho de que los problemas que involucran conceptos científicos se resuelven correctamente con más frecuencia que los problemas similares que involucran conceptos espontáneos?" **Podemos destacar inmediatamente la noción de que el niño es ayudado por la información de los hechos adquirida en la escuela y que carece de experiencia de cuestiones cotidianas. Nuestras pruebas, como las de Piaget, se manejan totalmente con cosas y relaciones familiares al niño y frecuentemente mencionadas por él de modo espontáneo en la conversación.** Nadie afirmaría que un niño sabe menos sobre bicicletas, sobre otro chico, o sobre la escuela, que sobre la lucha de clases, la explotación o la Comuna de París. **La ventaja de la familiaridad está totalmente del lado de los conceptos diarios".**

Más adelante, Vigotsky señala: "Al niño le puede resultar difícil resolver problemas que involucran situaciones de la vida, puesto que carece de conciencia de sus conceptos y por lo tanto no puede operar con ellos como lo requiere la tarea... ¿Por qué es capaz de llevar a cabo la operación en este caso? Porque el maestro, trabajando con el alumno, le ha explicado, le ha suministrado información, le ha hecho preguntas, lo ha corregido, y ha hecho que él mismo explicara los temas. Los conceptos del niño han sido formados en el proceso de la instrucción en la colaboración con el adulto. En la tarea de completar las oraciones ha utilizado los frutos de esa colaboración, pero esta vez independientemente. La ayuda del adulto, invisiblemente presente permite al niño solucionar tales problemas antes que los cotidianos". (Vigotsky,

1981.121). Claro yo diría más eficientemente que los cotidianos.

¿Existe alguna diferencia esencial entre lo que postula Vigotsky y lo que enseña Rousseau?

Lo explicado, en los límites del enfoque histórico-cultural, se fundamenta a partir de la conceptualización de la ley genética del desarrollo psíquico, la que se expresa de la siguiente forma: "Cualquier función psicológica superior en el proceso del desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con las personas que lo rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra" (Vigotsky, 1989, p. 109).

La esencia de este planteamiento está dirigido en dos direcciones, la primera el enfatizar que lo que se construye o forma como subjetividad o intrapsíquicamente es una consecuencia de la acción social, su dinámica, expresada en las relaciones interpersonales. La segunda dirección está referida a señalar la importancia y la fuerza de los procesos psicológicos ya formados o en proceso de formación, lo que está expresado cuando se postula que "luego, como una función individual de la conducta... en el sentido estricto y exacto de esta palabra".

El contenido de la presente ley expresa el papel de la herencia cultural en el proceso de la construcción de la subjetividad del ser humano, lo que no pretende expresar de la herencia cultural lo que a veces de forma semejante se piensa erróneamente acerca del efecto determinista de la herencia biológica en las características físicas y psicológicas del ser humano. Ninguna herencia es fatal, se constituye en una fuerza indiscutible que en interrelación con otras condiciones van conformando el contenido y la estructura de la subjetividad.

Es un intento por establecer un símil, des-

provisto de todo tipo de posición determinista, entre la herencia biológica y cultural se pudiera afirmar que los "otros" al igual que los "genes" son portadores de la información necesaria para que se desencadenen los procesos posibles del desarrollo. Sin embargo el desarrollo y la formación de nuevas estructuras dependen de otros aspectos y de cómo se producen su interrelación y sus nexos. En este caso el contenido del desarrollo anterior, la sistematicidad con que se produzca la acción de los "otros", la disposición del sujeto que está en proceso de desarrollo, de las características de los adultos y coetáneos que se constituyen en agentes desabolladores y muchos otros aspectos más. Esto también resulta semejante a la acción que se produce en el aspecto biológico entre la información genética y las condiciones químicas y físicas del ambiente que rodea al material genético del ser humano e incluso el social y el cultural, que afecta lo biofísico y lo bioquímico (Pacheco, 1998).

La ley genética fundamental del desarrollo, además aborda tres problemas muy significativos de la ciencia psicológica, aún no completamente resuelto en cuanto a su explicación. ¿Cuáles son las fuerzas motrices de lo psíquico y cómo actúan? ¿Qué lugar ocupa lo externo y lo interno en el proceso de desarrollo del sujeto que construye su subjetividad y de forma indirecta, un tercero que se refiere al papel y la interrelación de la herencia biológica y cultural?

La categoría "otros" en Vigotsky está presentada de manera general y se constituye en una operacionalización de su ley genética del desarrollo, sin embargo, pueden agregarse muchas ideas más derivadas de las actuales reflexiones y estudios relacionados con el tema que la precise y convierta, cada vez más, en un mejor instrumento científico y de una gran utilidad para el trabajo psicológico y pedagógico.

El proceso que desarrollamos para continuar profundizando en esta categoría básica en el enfoque histórico-cultural, está orientado por las interrogantes que nos han producido los

estudios y reflexiones mencionadas, estas preguntas se pudieran enunciar de la siguiente forma: ¿Son todos los "otros" igualmente promotores de un desarrollo psíquico de calidad? ¿Qué características, recursos y procesos de orientación ayuda o formación concreta, que dinámica en las relaciones, son necesarias para garantizar que los adultos y los coetáneos se constituyan en "otros" cada vez más potenciadores del desarrollo del ser humano? ¿Son sólo los adultos y coetáneos más desarrollados los "otros" que promueven el desarrollo del sujeto?

Atendiendo a la última interrogante resulta necesario reflexionar y estudiar el lugar que ocupa en este proceso de desarrollo promovido por la acción cultural, de medios como la T.V. , el video, la computación, el grupo escolar o de otro tipo e incluso el propio sujeto como "otro" de sí mismo, en el sentido vigotskiano que esos otros, portadores de la cultura y promotores de su apropiación, ayudan, orientan y promueven situaciones que permiten el desarrollo del sujeto, al lograr Jiacer lo que antes no podían sin la ayuda, la enseñanza, la orientación y la divulgación.

En estrecha relación con estos problemas, se encuentra otro aspecto que en los últimos tiempos ha sido objeto de análisis crítico por parte de diferentes autores, me refiero a que se critica lo histórico - cultural de no considerar lo individual o personal y la participación no activa del propio sujeto en la construcción de su subjetividad (Delval, 1995). En este sentido es cierto que Vigotsky, aunque pudo haberlo enunciado, no incluyó en la categoría "otros" al propio sujeto, en tanto promotor de su propio desarrollo. La hipótesis de que el sujeto es un "otro" de sí mismo en el proceso en el que se va apropiando de determinados recursos y por consiguiente de una cierta autonomía, se constituye en un problema científico real.

Ello fundamenta las concepciones y los estudios, desde la pedagogía, la psicología cognitiva y otras disciplinas afines que definen las categorías de autoestudio, autodesarrollo, autoeducación, metacogni-

ción, entre otras. Esto no significaría que los "otros", adultos y coetáneos no influyan siempre, el problema radicaría en el aumento de la comprensión acerca de la complejidad del problema, su integralidad y variabilidad, de que en la medida de lo externo y lo interpersonal actúa, también se va conformando, por esta razón, la potencialidad de promover el desarrollo desde lo interior ya conformado. A pesar de estas reflexiones críticas, en la obra de Vigotsky se encuentran explicaciones e ideas como la siguiente: "¿En qué consisten estos cambios principales? Están dados por el hecho de que, en el estadio superior de desarrollo de la naturaleza, el hombre alcanza el dominio de su propia conducta, somete a su poder su propias reacciones. De modo análogo a como él domina la acción de las fuerzas externas de la naturaleza, domina también sus propios procesos de actuación sobre la base de las leyes naturales de ésta. Como la base de las leyes naturales de la conducta son las leyes de los estímulos - reacciones, precisamente por esto es imposible gobernar su propio comportamiento, pero la clave para esto se halla en el dominio del sistema de estímulos. El niño domina la operación aritmética, habiendo dominado el sistema de estímulos aritmético" (Vigotsky, 1987, pag.171).

Esta es la reflexión, sin dudas, se encuentra la forma en que el autor intentó presentar la interrelación entre las fuerzas externas e internas y explicar el por qué de ello, en el proceso de desarrollo psíquico del sujeto. Para conocerse desde lo interior, controlar y autorregular este proceso es necesario conocer el sistema de estímulos externos, conocerse de hecho a sí mismo y las fuerzas que producen el desarrollo.

Estas ideas permiten partir de esta concepción para enfatizar el carácter constructivo del proceso de desarrollo y formación y el papel activo del sujeto en su propio desarrollo. La esencia es que este proceso se produce en un ser inmerso en sus relaciones sociales por excelencia y no en un ser aislado, solitario. Se habla no solo de lo que el sujeto hace o posee, sino de lo que pudiera



llegar a hacer y cómo pudiera lograrlo y llevarlo a poseer.

Por otra parte si recurrimos a la afirmación y preocupación de que aún se aprovechan en una mínima proporción las inmensas posibilidades que brinda el proceso de desarrollo de la subjetividad humana, entonces estamos obligados a pensar y buscar las condiciones y presupuestos teóricos y metodológicos que permitan potenciar aún más, el proceso de desarrollo y formación de la psiquis humana en el contexto familiar y escolar.

Una fuente importante que nos ha hecho plantearnos las anteriores interrogantes, además de lo que nos proporciona la propia concepción histórico-cultural, está todo el movimiento científico que se ha producido acerca de la efectividad de la "relación de ayuda" y las características de una ayuda positiva y el papel de los orientadores y terapeutas en este proceso (Marroquín, 1991).

Otra fuente de estos planteamientos se deriva de los estudios e hipótesis acerca de la explicación de los trastornos del comportamiento, problemas de aprendizaje y el papel de los "otros", en estos procesos alterados del desarrollo en un sentido adecuado o positivo. En estos procesos está la acción de los "otros", pero ¿Por qué no resulta efectivo y el desarrollo se altera o desvía? Ello nos dice, como enfatiza Vigotsky, que los "otros" tienen un lugar esencial en el proceso de desarrollo pero no siempre estos producen el resultado deseado (Vigotsky, 1989; Berge, 1969; Thomas y otros, 1969; Grossman, 1983).

A partir de estas reflexiones, nos hemos planteado algunos problemas e hipótesis con el objetivo de profundizar y precisar la explicación de la categoría "otros" y su papel en la dinámica del proceso de desarrollo y formación del sujeto en la familia y la escuela, según el enfoque histórico-cultural. Este trabajo deberá contribuir a una fundamentación, desde este enfoque, de la orientación psicológica, la cual contribuye también a ello, permitiendo precisar esta actividad como una

vía para garantizar o promover que el sujeto se apropie de los recursos que le permitan potenciar su desarrollo personal y posibilitar también el desarrollo infantil.

Importantes consideraciones se pueden plantear desde el análisis de la historia del problema en el campo de la educación, con el maestro, desde la psicología con el orientador y psicoterapeuta, en la familia con los padres y las madres. Las características que se deben garantizar en la relación de ayuda y que de hecho, ellas condicionan el papel y las características de los "otros" se pudieran definir de la manera siguiente:

- Una relación de colaboración, de construcción particular en función de las condiciones y características del sujeto y de la relación que se establezca.
- Un papel del "otro" de mayor promoción, no directivo, no normativo, organizador de una interacción que le permita al sujeto llegar por sí mismo y con un papel activo, al nuevo nivel de desarrollo.
- Un "otro" con mayor conocimiento de las características del sujeto pero para etiquetarlo o clasificarlo, sino para orientar la colaboración en consecuencia y promover la transformación y desarrollo.
- Un proceso más centrado en el sujeto que necesita la ayuda o es objeto de la enseñanza.
- Un proceso donde el "otro" comprenda, asuma, tolere y acepte al sujeto que recibe la ayuda.
- Un "otro" que promueve que el sujeto sea el que encuentre las soluciones y decida que alternativas adoptara.

Estas condiciones se constituyen en aspectos metodológicos e instrumentales generales, pero ellos se encuentran fundamentados por lo que consideramos lo esencial, la concepción que sobre el desarrollo y formación del ser humano y en particular de la subjetividad posee el "otro"; o sea, el educador, orientador, terapeuta hasta los padres y las madres, los coetáneos, los productores de los programas de la TV, de filmes, grupos y el propio sujeto.

Este sería el aspecto teórico conceptual que se debe constituir en la base orientadora del trabajo potenciador del desarrollo que realizan los "otros". En la medida que más conscientemente, el padre, la madre, el maestro, los adultos en general, al igual que los estudiantes más avanzados, conciben que el desarrollo está mediatizado por la acción externa social y cultural, pero con una activa e independiente participación del sujeto, que es necesario conscientemente tener en cuenta y garantizar; que lo biológico tiene un lugar en tanto el ser humano es un ser biológico, pero ello no es necesariamente fatal y determinante, que el proceso particular del desarrollo podrá orientarse en la dirección esperada.

El proceso de desarrollo que promueven los

"otros" debe conducir a todos, incluido el sujeto en formación, a participar más activa, consciente y efectivamente en la medida que exista una mejor calificación y preparación acerca de los problemas conceptuales esenciales, metodológicos e instrumentos que garantice la acción desarrolladora.

Para lograr este conocimiento es esencial estudiar si realmente existen "otros" más y mejores potenciadores del desarrollo humano y cuáles son sus características y que tipo de dinámica desarrolladora utilizan. Con ello se podrá elaborar estrategias y procedimientos de intervención que le permita a la educación y en particular a la educación familiar, a la orientación psicológica y otras relaciones de ayuda potenciar mejor el resultado humano y en particular el infantil.

## BIBLIOGRAFÍA

BERGE, A. (1969): "Les source des difficultes". "L'escolier difficile". Presses Universitaires de France, Paris.

DELVAL, J.: "La obra de Piaget en la Educación", Cuadernos Pedagógicos / N<sup>o</sup>244 Febrero 1995, pag. 56-59.

GROSSMAN, G.D. FITZNER y A. GERTH (1983): "El niño con transtorno de la conducta en la familia, el consultorio y las escuelas". Ed. Pueblo y Educación. C. de la Habana, Cuba.

MARRROQUIN, M. (1991): "La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff". Ediciones Mensajeros, Bilbao, España.

ROUSSEAU, J.J. (1973): "Obras Escogidas" Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

THOMAS, A.; S. CHESS and H. G. BIRCH (1969): "Temperament and Behavior Disorders in Children". New York University of London Press Limited.

VIGOTSKY, L.S. (1987): "Historia de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnico, Ciudad de la Habana, Cuba.

\_\_\_\_\_ (1981): "Pensamiento y Lenguaje". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

\_\_\_\_\_ (1989): "Obras Completas, Fundamento de Defectología". Editorial Pueblo y Educación. C. de Habana.

\_\_\_\_\_ (1990): "Obras Escogidas" Tomo 1, Editorial Visor Madrid, España. 5 de Febrero de 1998.

## VISION RENOVADORA DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LA PERSPECTIVA DE SUS EDUCADORES: 1890-1925

Autor Willy Feo. Herrera Valdés  
Depto. de Ciencias Sociales  
Proyecto DIPRODE

### A - Introducción

Todas las épocas de genuino crecimiento intelectual lo son, al mismo tiempo, de comunicación entre los individuos, los grupos y las instituciones. Este espacio intelectual de 1890 a 1925 acusa un noble **progreso de la conciencia** en todos los niveles de la educación chilena, lo que se advierte en el fervoroso anhelo de reflexionar sobre el sentido y las condiciones en que se verifica el propio trabajo, sea en Chillan, Talca o Valparaíso.

Se trataba en el fondo de revitalizar auténticamente la educación de las clases populares, en su concepto y finalidades, en su planes y programas de estudio, y, sobre todo en la técnica de la nueva enseñanza -la alemana- que era entonces la mejor que podía señalarse en Europa. Es la época del **Silabario** de don Claudio Matte y de ese fascinante libro de lectura **"El Lector Americano"** de don José Abelardo Núñez, que iba a servir de estímulo y modelo en tantos países de Latinoamérica. (Munizaga A., Roberto, Santiago, 1982)."

El liceo chileno entra al siglo XX con un rostro completamente original y modernizado entre sus demás congéneres de Hispanoamérica, aún coagulados en los diversos formalismos de la que el siglo XIX llamaba enseñanza segunda, colegial o preparatoria.

Ahora bien, la creación de una Escuela destinada específicamente a la formación de los profesores de la secundaria -el Instituto Pedagógico, fundado en tiempos de Balmaceda- constituyó un acontecimiento verdaderamente revolucionario en ese nivel de la cultura. Recién habían egresado sus primeras promociones donde se anotaban nombres como los de Julio Montebruno, Fidel Pinochet Lebrun, Enrique Molina, Antonio Bórquez Solar, Ale-

jandro Venegas Carús, tantos otros, misioneros de una nueva actitud intelectual, vale decir: dejar de ser los tributarios perpetuos de la pedagogía extranjera. (Revista Pedagógica: "El Educador". Biblioteca Nacional, Stgo., 1900).

Por otro sector, la instrucción primaria me parece muy importante anotar que desde los comienzos del siglo, se registran diversas iniciativas a favor de la enseñanza popular tanto en los círculos políticos como entre los maestros.

Así en 1900, don Pedro Bannen, eminente educador, presentó un Proyecto de Ley sobre Obligatoriedad de la Enseñanza Primaria, proyecto que al ser discutido en el Parlamento, permitió conocer el pensamiento de los opositores, a algunos de los cuales todavía se les recuerda porque sostenían que no era posible sustituir el derecho del padre por el derecho de la sociedad; hacer del hijo de familia un hijo de la sociedad, un esclavo de ella. El 14 de febrero de este mismo año, se reunieron en la Sala del Pro Rector de la Universidad de Chile, entre otros, los señores Luis Barros Borgoño, Pedro Bannen, Enrique Mac Iver, Claudio Matte quienes decidieron organizar una Sociedad de Escuelas de Proletarios para los niños más pobres que quedaban sin educación. Al año siguiente, en 1901, se funda un Centro de Profesores de Chile, cuya acta de fundación registra los nombres de los señores Manuel Barros Borgoño, Domingo Amunátegui Solar, Manuel Guzmán Maturana, en fin, Luis Alberto Puga. (Documentos sobre Instrucción Pública, Biblioteca Nacional de Chile, Sigo., 1905).

En 1902, se lleva a efecto, por iniciativa del Rector de la Universidad del Estado, un nuevo Congreso Pedagógico en el que se proclama de mil modos el triunfo de la didáctica

## VISION RENOVADORA DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LA PERSPECTIVA DE SUS EDUCADORES: 1890-1925

Autor Willy Feo. Herrera Valdés  
Depto. de Ciencias Sociales  
Proyecto DIPRODE

### A - Introducción

Todas las épocas de genuino crecimiento intelectual lo son, al mismo tiempo, de comunicación entre los individuos, los grupos y las instituciones. Este espacio intelectual de 1890 a 1925 acusa un noble **progreso de la conciencia** en todos los niveles de la educación chilena, lo que se advierte en el fervoroso anhelo de reflexionar sobre el sentido y las condiciones en que se verifica el propio trabajo, sea en Chillan, Talca o Valparaíso.

Se trataba en el fondo de revitalizar auténticamente la educación de las clases populares, en su concepto y finalidades, en su planes y programas de estudio, y, sobre todo en la técnica de la nueva enseñanza -la alemana- que era entonces la mejor que podía señalarse en Europa. Es la época del **Silabario** de don Claudio Matte y de ese fascinante libro de lectura **"El Lector Americano"** de don José Abelardo Núñez, que iba a servir de estímulo y modelo en tantos países de Latinoamérica. (Munizaga A., Roberto, Santiago, 1982)."

El liceo chileno entra al siglo XX con un rostro completamente original y modernizado entre sus demás congéneres de Hispanoamérica, aún coagulados en los diversos formalismos de la que el siglo XIX llamaba enseñanza segunda, colegial o preparatoria.

Ahora bien, la creación de una Escuela destinada específicamente a la formación de los profesores de la secundaria -el Instituto Pedagógico, fundado en tiempos de Balmaceda- constituyó un acontecimiento verdaderamente revolucionario en ese nivel de la cultura. Recién habían egresado sus primeras promociones donde se anotaban nombres como los de Julio Montebruno, Fidel Pinochet Lebrun, Enrique Molina, Antonio Bórquez Solar, Ale-

jandro Venegas Carús, tantos otros, misioneros de una nueva actitud intelectual, vale decir: dejar de ser los tributarios perpetuos de la pedagogía extranjera. (Revista Pedagógica: "El Educador". Biblioteca Nacional, Stgo., 1900).

Por otro sector, la instrucción primaria me parece muy importante anotar que desde los comienzos del siglo, se registran diversas iniciativas a favor de la enseñanza popular tanto en los círculos políticos como entre los maestros.

Así en 1900, don Pedro Bannen, eminente educador, presentó un Proyecto de Ley sobre Obligatoriedad de la Enseñanza Primaria, proyecto que al ser discutido en el Parlamento, permitió conocer el pensamiento de los opositores, a algunos de los cuales todavía se les recuerda porque sostenían que no era posible sustituir el derecho del padre por el derecho de la sociedad; hacer del hijo de familia un hijo de la sociedad, un esclavo de ella. El 14 de febrero de este mismo año, se reunieron en la Sala del Pro Rector de la Universidad de Chile, entre otros, los señores Luis Barros Borgoño, Pedro Bannen, Enrique Mac Iver, Claudio Matte quienes decidieron organizar una Sociedad de Escuelas de Proletarios para los niños más pobres que quedaban sin educación. Al año siguiente, en 1901, se funda un Centro de Profesores de Chile, cuya acta de fundación registra los nombres de los señores Manuel Barros Borgoño, Domingo Amunátegui Solar, Manuel Guzmán Maturana, en fin, Luis Alberto Puga. (Documentos sobre Instrucción Pública, Biblioteca Nacional de Chile, Sigo., 1905).

En 1902, se lleva a efecto, por iniciativa del Rector de la Universidad del Estado, un nuevo Congreso Pedagógico en el que se proclama de mil modos el triunfo de la didáctica

herbartiana. A raíz de este Congreso, nacen dos instituciones de educadores. En 1903 se funda la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, cuyo primer Secretario fue don Darío Salas, y en 1904, el 16 de enero, se funda la Asociación de Educación Nacional que jugó un gran papel hasta 1920. Entre sus fundadores estuvieron los educadores Pedro Bannen, Claudio Matte, Pedro Aguirre Cerda, Darío Salas y el doctor Carlos Fernández Peña, quien dirigiera también la primera campaña contra el alcoholismo. No seguiré recordando otras sociedades de profesores, pero se puede afirmar que una de las características del movimiento educacional chileno, en las primeras décadas del siglo XX, la constituye el hecho de que junto a los grandes educadores, actúan e intervienen en la solución de los problemas didácticos, las instituciones formadoras por los propios maestros. (Galdames, L. "Temas Pedagógicos". Stgo., 1913).

En 1910, año de nuestro Primer Centenario de República Independiente, se celebra un Congreso Científico que se ocupa también de la enseñanza nacional, pero sólo allega más elogios a la Reforma Herbartiana. En este mismo año, sin llamar mayormente la atención, aparecen dos libros dignos de ser recordados por la repercusión que tuvieron más tarde: "Sinceridad: Chile Intimo en el año 1910" escrito por el profesor Alejandro Venegas Carús, pero publicado con el seudónimo de Dr. J. Valdés Cange, en el que se hacía un crudo análisis de la realidad nacional; y "La Educación Primaria Obligatoria" que contenía una conferencia dictada por don Darío Salas en el Salón Central de la Universidad de Chile. (Dr. Valdés Cange, "Sinceridad: Chile Intimo", Valparaíso, 1910).

Apenas terminado los festejos del Primer Centenario de nuestra independencia, se inicia un debate público, estimulado por la Asociación de Educación Nacional, en el que se analizan la orientación y finalidades de la educación pública. Intervienen en el debate los educadores Francisco Antonio Encina, Enrique Molina y Luis Galdames además de los profesores de Enseñanza Secundaria en

un Congreso que celebran en 1912. Participan en este Congreso los maestros que habían perfeccionado sus estudios en los Estados Unidos de Norte América, especialmente don Darío Salas quien publica en 1917 su libro "El Problema Nacional". Este libro tuvo la virtud de promover un gran movimiento de opinión pública a favor de la educación primaria obligatoria. Se puede decir que en este año la cuestión educacional hizo crisis. La publicación del libro del señor Salas trajo como resultado inmediato, la presentación al Congreso Nacional de un proyecto de Ley que junto con implantar la obligación escolar, reorganizaba totalmente la educación primaria. No fue, sin embargo, sino tres años más tarde, el 26 de agosto de 1920, cuando, tras una serie de debates legislativos memorables, se obtuvo la dictación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. (Salas, Darío E.: "El problema Nacional", Stgo., 1917).

#### B. F.A. ENCINA: SU PENSAMIENTO ANTE EL CONGRESO DE 1912

F.A. Encina participó en este Congreso y su pensamiento lo sintetizó en una proposición sobre "El Liceo, la educación económica nacional y la futura expansión industrial de nuestro país". Fue aprobada. Es interesante conocer este voto en sus diferentes considerandos.

1. La instrucción secundaria, sin desnaturalizar su carácter de enseñanza general, debe en nuestro país prestar especial atención al desarrollo de la vocación y de las aptitudes económicas.
2. A fin de analizar este propósito, sin desmedro de la preparación para el cultivo de las ciencias y de las letras, en aquellos jóvenes de manifiestas disposiciones congénitas para estos géneros de actividades, propongo la división de la humanidades en dos ciclos, de cuatro y de dos años, respectivamente.
3. Durante el primero, los programas, los métodos y el espíritu general de la enseñanza se subordinarán al propósito de realizar en el niño una disposición psíquica adecuada para la vida vulgar de los negocios y de la acción.
4. Los aspectos físico y moral de la educación serán los predominantes en el primer ciclo.
5. Será objeto de especial

atención el cultivo de la vocación industrial, por medio de excursiones a los grandes establecimientos fabriles y comerciales, de las biografías de los grandes industriales, de la historia del desarrollo industrial y de relatos morales adecuados para despertarla y vigorizarla. 6. Deberá sugerirse con tenacidad la concepción del trabajo como deber social, la independencia económica como deber individual, el amor al esfuerzo por el esfuerzo, y estimularse la iniciativa y la ambición dentro de rieles morales. 7. Por medio de profesores jefes, escogidos entre los pedagogos de vocación, preparados especialmente y retribuidos con largueza, se perseguirá aún con mayor energía que hoy la formación de los hábitos de respeto a la verdad, la exactitud, de perseverancia, de orden y otros análogos que, útiles en todas las esferas de la actividad, son ineludibles en la industria. 8. En la confección de programas deberá darse, en la medida posible, cabida en la enseñanza de las ciencias con aplicaciones prácticas. 9. En los métodos deberá procurarse, también dentro de lo posible, que las ideas se traduzcan en acciones, es decir, que tengan siempre en vista la acción como término del proceso psíquico. 10. El segundo ciclo será una preparación para realizar en la Universidad altos estudios científicos y literarios, o seguir carreras liberales en las escuelas correspondientes. Destinados a un grupo escogido de jóvenes de grandes facultades naturales, cuya vida va a encauzarse en la meditación o en el ejercicio de actividades que la presuponen, su base la constituirá una sólida construcción científica literaria. 11. Debe procurarse la cooperación de la familia a la obra educativa del régimen escolar por medio de la cartillas que contengan las indicaciones necesarias para armonizar con ella la educación familiar". (Encina, F.A.: "Nuestra inferioridad económica", Ed. Nascimento, Stgo.1912).

En esta proposición resumió sus ideas educacionales prácticas, en estrecha armonía con el análisis psicológico del chileno y su crítica a la errada orientación de la enseñanza nacional, llevada a cabo en su obra "Nuestra inferioridad económica". Por otra parte, las

ideas de esta proposición las desarrolló ampliamente en su volumen, aparecido en 1912. "La educación económica y el Liceo". Enrique Molina refutó las consideraciones de ese libro en su ensayo especial: "Educación económica, vocacional y general", incluido en su tomo de recopilación intitulado "Educación Contemporánea".

En síntesis, las consideraciones educacionales de F.A. Encina en su "Historia de Chile", chocan a menudo con sus teorías de su ensayo "Nuestra inferioridad económica". En esta obra lleva a cabo un examen sombrío de la postración económica del país, de su falta de desenvolvimiento industrial y naval, para lo cual, sin embargo, posee excelentes condiciones naturales, y somete a implacable crítica a la orientación de la enseñanza, atribuyéndole la mayor responsabilidad en el atraso de la nación. En especial condena al liceo por impartir una enseñanza recargada de contenido literario y científico, sin ninguna relación de las necesidades efectivas de Chile. No se refiere a la educación primaria ni a la profesional. Se concentra en el enfoque del liceo, del cual egresa la clase social llamada a pesar decisivamente en la dirección del país. Propone su reorientación con una finalidad económica y utilitaria. La decadencia y desmoralización imperante se producirían por el contenido meramente intelectual, humanista y cosmopolita, desligado de las urgencias patrias, en vez de ser realista, vocacional y nacionalista; dirigido a desarrollar las aptitudes económicas, el espíritu de empresa, emprendedor y creador de riquezas y no las apetencias burocráticas y el desprecio por el trabajo productivo. Al liceo endosa la causa de nuestras calamidades y la responsabilidad en "nuestra inferioridad económica". F.A. Encina no se detiene a pensar que la causa de atraso no residiría en la enseñanza, sino en el régimen económico-social dominante; en el gobierno improvisador y politiquero, desprovisto de una política educacional adecuada; en la mentalidad conservadora desconfiada de la trascendencia de la educación y en la influencia de un sector de la Iglesia Católica, sectaria y obscurantista, opuesta a una enseñanza cien-

tífica, realista y vocacional. A pesar de sus alardes sociológicos, Encina no se daba cuenta que la enseñanza no es causa del desarrollo económico-social, del cambio, sino la expresión de un determinado sistema económico-social, atrasado y estancado por innumerables contradicciones de fondo, cuyo "ideal", con respecto a la educación se limitaba a pedirle la defensa del statu quo, de los privilegios, de la tradición, es decir, de las instituciones y fuerzas conservadoras. Tomaba a la enseñanza oficial como "cosa de sí" sin vincular a todo un anticuado y regresivo sistema económico, social y político, en el cual poseían preeminencia los grandes terratenientes. Y, precisamente F.A. Encina era un terrateniente, enemigo de la reforma agraria.

La falla de la educación reside en no formar individuos activos y creadores de riquezas y recuerda que, en 1912, en el Congreso de Educación Superior Secundaria había luchado por conseguir que en ella se atendiera a la formación de los educandos de los estímulos conducentes a la actividad económica y a la dignificación de la actividad manual: "Medio siglo atrás la reforma de la enseñanza habría normalizado nuestra evolución social, pero la educación secundaria sigue con los antiguos rumbos, desarrollando las imaginarias facultades del espíritu humano y desviándolo de la actividad económica, para no atrofiar los valores espirituales, sin los cuales el hombre es un poco más que un animal; pero con olvido de que sin valores materiales en las sociedades modernas que carecen de esclavos y del tributo del vencido, sin la dignificación del trabajo y un vigoroso desarrollo de las aptitudes económicas la existencia es imposible".

### C. ENRIQUE MOLINA Y LA CULTURA INTEGRAL

Don Enrique Molina Garmendia nació en La Serena, el 4 de agosto de 1871. Formó parte del primer curso del Instituto Pedagógico y se tituló de Profesor de Historia y Geografía en 1892. Al año siguiente se incorporó al cuerpo docente del Liceo de Chillan. Realizó un viaje de estudios por Francia y Alemania y,

1902, se recibió de abogado. En Chillan permaneció entre 1893 y 1903, y ahí estrechó su amistad con el insigne educador Alejandro Venegas Carús, a quien guardara inalterable fidelidad intelectual. En 1902 participó con brillo en el Congreso General de Educación. Aquí se planteó, por primera vez, la pugna entre quienes defendían el carácter humanista, intelectual del liceo; y sus impugnadores partidarios de darle una orientación más profesional y técnica. El educador y teórico pedagógico don Valentín Letelier emitió su opinión para negar un antagonismo entre la educación general y la especial y afirmó la perfecta complementación entre ambas. Enrique Molina intervino en el debate para rechazar las críticas al liceo, porque en él no existía un intelectualismo exagerado de los contenidos de los planes de estudios, aunque los programas recargaban la memoria, pero tal situación no podía calificarse como intelectualismo. Al contrario, a su entender, se carecía de una cultura intelectual general y la enseñanza conducía hacia el profesionalismo, dando origen a un utilitarismo perjudicial. Respecto de la limitación de la educación inglesa, formadora del carácter y de la voluntad sin poner mayor énfasis en el cultivo de la inteligencia, rechazó tal criterio por erróneo y extraviado, surgido de ideas inexactas sobre las instituciones pedagógicas inglesas, y del afán de señalar rumbos exclusivamente prácticos a la educación.

En 1905 se le designó Rector del Liceo de Hombres de Talca, cargo que ocupó hasta 1915. En ese período se celebró el Congreso de Educación Secundaria de 1912, en el cual tuvo una actuación destacada. Poco antes se había conmovido como tantos otros chilenos, con el amargo y valeroso libro de su amigo entrañable y compañero en la Dirección del Liceo de Talca, Alejandro Venegas Carús, quien, bajo el seudónimo de Dr. Alejandro Valdés Cange, publicó "Sinceridad -Chile íntimo en 1910".

Don Enrique Molina recogió las principales acusaciones de F.A. Encina y las refutó concienzudamente. Para él, "Nuestra inferioridad económica" era una crítica injusta del siste-

ma educacional chileno y un discutible ensayo de sicología social chilena. En su enfoque cometía una omisión importante; no verificaba ningún análisis del régimen imperante, con un feudalismo agrario anacrónico, un parlamentarismo político estéril y funesto, una permanente especulación monetaria, traducida en el valor incierto de la moneda y un alto interés del dinero, una acción fanática de la Iglesia Católica, opuesta a un amplio desarrollo educacional popular; una resignación inerme del pueblo, estancado en la vida del país. Por otra parte, atacaba exclusivamente la educación del Estado y no aludía a la proporcionada por los colegios congregacionistas, con alto porcentaje de alumnado. Reducía su análisis a la educación secundaria y no contemplaba ni la primaria, totalmente abandonada, y ni siquiera existía una ley de instrucción primaria obligatoria, ni la profesional, de escaso desarrollo y mal conformada. Tampoco consideraba el elevado analfabetismo y sus dañinas consecuencias para la vida económica, social y política de la nación.

Si su obra constituía un verdadero manifiesto en pro del desarrollo industrial y comercial, sus doctrinas básicas para promoverlo incidían en el antiintelectualismo, el nacionalismo y el tradicionalismo, características opuestas a un auténtico avance fabril, y cometía un error sociológico al considerar como inmutables y eternas las anticuadas instituciones tradicionales, en buena parte enemigas del progreso nacional. Su nacionalismo, por lo demás, resultaba exagerado al condenar las influencias positivas de las civilizaciones extranjeras más adelantadas. En todo momento Molina hizo una vigorosa defensa de la orientación científica de los estudios secundarios y dejó delimitados los fines de la educación secundaria como distintos de los fines de la educación especial. La misión de la educación secundaria consistía en el desarrollo armónico de las facultades, dentro de la cultura humana general; en cambio, los ideales de la educación especial tendían a adiestrar a la juventud en tareas especializadas que la habilitaran para incorporarse en la vida económica e industrial. Sus intervenciones y polémicas las re-

unió en sus libros: "La cultura y la educación general", 1912, y "Educación contemporánea", 1914. En 1913 apareció su "Filosofía americana" (ensayos), editada por la Casa Garnier, de París.

Enrique Molina propone el concepto de "cultura integral" como una meta histórica, a base de una integración efectiva de los valores en una sólida base socioeconómica: "En Hispanoamérica se carece de una estructura económico-social adecuada para una efectiva vida espiritual". (E. Molina: Filosofía Americana, Ed. C. Garnier, 1913, París).

#### D. LUIS GALDAMES Y LA EDUCACIÓN ECONÓMICA E INTELECTUAL

Don Luis Galdames nació en Melipilla en 1881. Hizo sus humanidades en el Instituto Nacional. Siguió los cursos de Historia en el Instituto Pedagógico, y de Leyes en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. En 1900 se recibió de Profesor de Historia y Geografía, con un trabajo sobre el Gobierno de don Manuel Montt, y en 1903, es abogado, con una memoria en la cual ya apunta su vocación sociológica: "La lucha contra el crimen".

Su primera actuación pública de relieve nacional fue su inteligente participación en el Congreso Pedagógico de 1912, en cuyo seno presentó varias ponencias. A raíz de las conferencias de don Francisco A. Encina sobre "Nuestra inferioridad económica", que motivaron una réplica de don Enrique Molina, terció en la polémica don Luis Galdames, con una penetrante definición de la "Educación económica e intelectual". Esta elevada discusión constituyó una verdadera portada doctrinaria del famoso Congreso Pedagógico de 1912.

Luis Galdames concibe la educación como una fuerza social, como un elemento de perfección y de expansión de todas las facultades individuales, como un medio de conseguir la mayor suma posible de bienestar para el individuo, para la nación y para la especie. Y por eso sus esfuerzos tienden a procurar



## HORIZONTES EDUCACIONALES

que la educación se amolde a las necesidades más premiosas en la vida de todas las colectividades cultas y, en especial, la chilena, donde urge desarrollar la riqueza, explotar su inmensa masa de recursos naturales, creando una industria que nos dé cohesión, energía y vitalidad permanentes entre las demás naciones.

Luis Galdames sintetiza las finalidades dominantes de la educación secundaria, según la reforma emprendida, en los siguientes puntos: 1<sup>o</sup> Mejor aprovechamiento de los estudios generales y especiales en relación con los estudios universitarios y con la vida real. 2- Estímulo constante hacia las profesiones creadoras de la riqueza. 3<sup>o</sup> Adaptación de la enseñanza a las características naturales y sociales de cada región. 4<sup>o</sup> Formación de un ambiente nacionalista, espiritual y económico propicio a la acción por el bien social. Y, además, perseguía descongestionar los programas, establecer métodos activos, indagar y encauzar las inclinaciones de vocaciones, cuidar la salud del niño por la higienización de los colegios y la intensificación de la educación física, ampliar las actividades de los colegios y obtener la cooperación de la familia en la obra educadora y perfeccionar en forma constante al profesorado.

Y sintetiza don Luis Galdames: "Pensamos, que la socialización integral de los servicios docentes, a costa, y bajo la égida del Estado, constituye hoy por hoy un hecho ineludible".

Al respecto don Luis Galdames expresa: "Los cuatro objetivos que de ordinario se admiten como inherentes a toda educación actual y como sustanciales de ella, con relación a cada sujeto educando:

1. El fin cultural, de contenido científico, literario y estético, vitalizado y motivado en función del ambiente.
2. El fin económico en el sentido de la capacitación, por el adiestramiento y por la salud física, para la eficiencia productiva, o como se dice ya universalmente, para que cada individuo justifique su razón de

existir y levante su propio peso; El fin ético, regulador de la conducta práctica e inspirador del ideal de mejoramiento propio y colectivo. El fin social, o sea, la habilitación para el ejercicio consciente de la ciudadanía para la cooperación en todas sus formas y para el servicio de los demás. (Galdames, Luis: " La gratuidad de la educación", Stgo., 1913.

### E. A. VENEGAS Y EL EDUCAR AMANDO.

En el examen de A. Venegas C., de la educación chilena, sus métodos eran atrasados, su profesorado poseía escasa preparación científica, y las condiciones materiales de sus establecimientos eran muy deficientes e inadecuadas; la enseñanza primaria no era obligatoria y se encontraba abandonada de los poderes públicos; la secundaria desvinculada de los asuntos nacionales, unida a la universidad y, ambas, liceo y universidad, absorbidos por un afán profesionalista; la especial era inútil, y la privada, en manos de la Iglesia Católica, no tenía orientación ni espíritu científicos y sólo fomentaba la división de las clases sociales. Faltaba una política educacional clara y definida, en función de los anhelos materiales y de mejoramiento espiritual de la nación.

El volumen "Sinceridad" de Alejandro Venegas provocó el primer remezón serio antes del Congreso de Educación Secundaria de 1912.

Conjuntamente con la nueva visión del magisterio: "el educar amando" (Molina E., Ediciones Atenea, Univ. de Concepción, Chile, p.43,1939.), el maestro privilegiaba la cultura sensible, representada en las bellas artes, sin duda una pretenciosa aspiración por reeducar, virtuosamente a la juventud.

El sentimiento patrio fue, tal vez, uno de los rasgos más característicos que definieron no sólo al pedagogo, sino, también al osado escritor que haría descarnadas autopsias de la sociedad chilena. Al respecto señalaba:

"Acaso habréis observado que para desarrollarnos el amor patrio muy raras veces me he valido de los trozos del libro de lectura que engrandecen los hechos sangrientos de nuestra historia civil: no creo que para enseñarnos a amar a nuestro Chile sea menester mostrarnos los pendones quitados al enemigo en El Roble y Chacabuco, en Maipú y en Yungay; a hacernos ver huyendo las huestes vencidas en Tacna y San Francisco, en Chorrillos y Miraflores; como tampoco creo necesario para que améis a vuestra familia, el hacernos saber las riñas lugareñas de vuestros abuelos, o los pleitos judiciales que en otro tiempo ganaron a familia con quienes ahora pueden ligar los lazos de verdadera amistad. Siempre ha huido de contaminarnos con ese falso amor patrio que alguien ha designado con el hombre de patriotería. He procurado que deis en vuestro corazón el lugar que a este efecto corresponde, haciéndonos capaces de sacrificar a la familia por la patria, y a ésta por la Humanidad (Valdés Canje, J.: Imprenta Universitaria, Stgo., Chi-le,.1910pp. 69 y 70).

Refiriéndose a la pedagogía tradicional, el maestro condena el carácter memorístico y superficial con que ésta entrega los contenidos de las diversas asignaturas. Al respecto señalaba:

"... Se trataba de depositar en la memoria del niño cada rama del humano saber como quien guarda en los estantes de una biblioteca libros que se podrán consultar cada vez cuando se necesite" (Valdés Cange, J.: Valparaíso, Chile, p.11).

Esta instrucción se caracterizaba por un abstracto academicismo, donde la función del profesor quedaba reducida a una exposición tediosa y desmotivante, la que ni siquiera cuenta el desarrollo físico-psíquico del educando.

Resultan totalmente justificadas las críticas a este decadente sistema educativo, en el cual el educando pasaba a ser el pasivo depositario de una instrucción que transgredía los objetivos básicos del aprendizaje: "el per-

feccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas". De este modo, el rol del docente estaba inmerso en la más absoluta desconexión con las necesidades e intereses del mundo adolescente, por lo tanto, es fácil coincidir con el autor, en que la escuela primaria "ha pensado en el cerebro, pero no el corazón" (Valdés Cange, J.: Valparaíso, Chile, pp.149 y 150); sin duda, se había omitido, lastimosamente, el desarrollo de la voluntad reflexiva-afectiva.

Agrega Venegas, que esta imposición de conocimientos en base al éxito en la retención mental no admitía fracasos, ya que se pensaba que la represión era un eficaz mecanismo de corrección.

Este trato omnímodo, basado en la infabilidad del docente, el rigor académico y el tormento físico hacia los rezagados, no hacían más que agudizar el cuadro de deshumanización en las aulas (Molina E., Ediciones Atenea, Univ. de Concepción, Chile, 1939).

El autor cree que la causa de tan deplorable sistema educativo debe encontrarse en la falta de idoneidad y vocación del maestro.

Venegas apoya en el Congreso de 1902 y 1912, la moderna concepción de la enseñanza; concebía una fase introductoria: el método concéntrico y una fase evolutiva armónica a la naturaleza del niño: el sistema concéntrico.

### F. DARÍO E. SALAS Y SU PENSAMIENTO FRENTE AL PROBLEMA NACIONAL

Don Darío. E. Salas nació en Bajo Imperial, (o Puerto Saavedra), provincia de Cautín. Se recibió de profesor en la Escuela Normal de Chillan, en 1899. Nombrado profesor en Santiago, continuó sus estudios y se recibió, en 1904, como pedagogo en Castellano y Francés. En 1905 fue comisionado por el Gobierno para perfeccionarse en los Estados Unidos. A fines de 1907 se graduó en la Universidad de Nueva York de doctor en Pedagogía.

Con motivo del Congreso de Educación Popular, patrocinado por la Federación de Estudiantes en septiembre de 1914 pronunció una conferencia en la cual analizó diversos aspectos, a menudo olvidados, de la enseñanza general.

En esta conferencia ya se adelantaban muchas de las ideas expuestas en forma sistemática y analizadas detallada y dramáticamente en su extraordinario libro "El problema nacional", publicado en 1917, y cuya aparición marcará una etapa decisiva en el desarrollo de la educación nacional. "El problema nacional" es una obra trascendental de la historia de la educación en nuestro país, y cuando apareció ejerció, de inmediato, una influencia enorme: sirvió de base a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, dictada en 1920. Muchos de los parlamentarios que abogaron por dicha ley basaron su argumentación en las páginas candentes de la obra de Darío Salas. En uno de los juicios de la prensa de la época se expresaba que el señor Salas revelaba un profundo conocimiento de todos • los elementos y detalles al servicio educacional chileno y sobre todo "una perseverante y acuciosa investigación de los múltiples factores que contribuyeron al buen o mal éxito de un sistema educativo y la posesión de las más modernas teorías y orientaciones pedagógicas y sociológicas en materias de enseñanza (Salas, Darío E.: Soc. Imp. Universo, Stgo., 1917).

La fórmula de la eficiencia social "da significado a los demás fines propuestos, determina su valor e indica la dirección y la extensión en que debe perseguírseles. Afirma, además, que la educación existe en beneficio de la comunidad, y que su objeto es hacer de cada hombre un factor del mejoramiento colectivo, habilitar a cada uno para prestar a la sociedad el mejor servicio que sus aptitudes le permitían ofrecer. Esa fórmula señala, pues, a nuestro juicio, el punto de vista en que debemos colocarnos para apreciar cualquier reforma de nuestro sistema educacional, la medida que habremos de aplicar a los productos de la escuela, el ideal que el legislador y la nación entera deberían proponerse

realizar". (Salas Darío, Soc. Impresora Universo, Stgo. 1917).

El concepto de la eficiencia social como objetivo y norma de las actividades educadoras en un país republicano contiene dos implicaciones fundamentales; en primer lugar, que las oportunidades de recibir enseñanza sean las mismas para todos y, en segundo lugar, que la educación prepare a cada uno para la participación correcta de la vida democrática.

La educación secundaria superior no puede ser considerada como privilegio de una ética aristocrática, ni la enseñanza elemental como una limitada concesión a los sectores populares sumergidos en la explotación y la miseria. "Por el contrario, es indispensable su ampliación y democratización, porque la participación de cada uno en el gobierno, la preservación de la libertad bajo la ley las instituciones, requieren la ilustración de todo el pueblo". (Jobet J.C. Ed. Andrés Bello, 1970).

Manifiesta textualmente Darío Salas: "sin igualdad de oportunidades para educarse habrá siempre quienes permanezcan incapacitados para rendir en la sociedad el máximo de su eficiencia; la educación secundaria o superior no puede ser ya considerada como el privilegio de una casta dirigente, ni la enseñanza elemental como una mera concesión hecha a las clases oprimidas y que llevaría en lo posible a restringirse para evitar que, ampliándose demasiado el horizonte de estas clases las favorecidas sufrieran en sus intereses un perjuicio. La democracia ha barrido con todo eso. La participación de cada uno en el gobierno, la preservación de la libertad bajo la ley y las instituciones requieren la ilustración de todo el pueblo. Y la educación de cada uno, el desarrollo de sus facultades hasta el más alto punto en que ellas pueden ser útiles al individuo y a la colectividad ha pasado a constituir un deber de la sociedad para consigo misma y un derecho inalienable de la persona humana".

La eficiencia social reclama, pues, la igualdad de oportunidades para todos y esta "igualdad de oportunidades" exige que la educa-

ción sea universal y obligatoria, costeadas, organizada y dirigida por el Estado. En efecto: "Ningún poder menos amplio que el Estado podría, por otra parte, asegurar la educación universal o hacerla obligatoria. Y ninguno podría, como él, que representa los intereses y las aspiraciones comunes, determinar el carácter general de la enseñanza, su espíritu y sus rumbos. Y ninguno finalmente, se halla como él en situación de echar sobre sus hombros la carga del sostenimiento de la educación y librar a ésta, así, del sistema de competencia del todo inaplicable a una empresa que no se rija, como los negocios ordinarios, por la ley de la oferta y la demanda". (Salas D., Impresora Universo, Stgo., 1917).

Y para asegurar la mayor eficiencia social de cada uno, cabe cierta intervención de parte del Estado, dirigida a orientar a la juventud hacia aquellas vocaciones en más directa relación con las necesidades de la sociedad.

### CONCLUSIONES

Concluyendo, se advierte que la enseñanza tradicional, con anterioridad a la implantación de los congresos de 1902 y de 1914, se caracterizada por la desorganización curricular, la incompetencia y la falta de vocación de los maestros, el trato brutal y deshumanizado

hacia los jóvenes menos aventajados y, finalmente, la ruptura en relación educador-educando, provocada por el despotismo en el primero y la natural rebeldía en el segundo. En nuestra nación, desde un punto de vista jurídico formal, la educación ha experimentado una evidente democratización; ha dejado de ser un privilegio y ha pasado a construir un derecho de todos; pero, en la práctica, persisten siempre una grave limitación en su desarrollo, una inconcebible separación de clases, y un atraso en su orientación.

En el proceso formativo el hombre a través de la educación, es indispensable imponer un humanismo apoyado en la cultura científica y en la capacitación técnica, porque ciencia y técnica son factores esenciales en ese proceso.

La concepción democrática integral exige el funcionamiento de un sistema escolar igualitario, gratuito, asistencial. El estado debe ser docente y asistencial para permitir que los niños, posean o no recursos, tengan igualdad de opción y de oportunidades educacionales.

## BIBLIOGRAFÍA

1. **DOCUMENTOS SOBRE INSTITUCIÓN PÚBLICA.** Recopilación de la Biblioteca Nacional de Chile, Santiago, 1905.
2. **ENCINA, F.A.:** "NUESTRA INFERIORIDAD ECONÓMICA: Edit. Nascimento, Santiago, 1912.
3. **GALDAMES, LUIS:** "LAGRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN", Santiago, 1913.
4. **JOBET, J.C.:** "DOCTRINA Y PRAXIS DE LOS EDUCADORES CHILENOS". Ed. Andrés Bello, 1970.
5. **MOLINA, E.:** "ALEJANDRO VENEGAS (DR. VALDES CANGE), Ediciones Atenea, Universidad de Concepción, Chile, 1939, P.43.
6. **MOLINA, E.:** "ALEJANDRO VENEGAS (DR. VALDES CANGE), Ediciones Atenea, Universidad de Concepción, Chile, 1939, P.42.
7. **MUNIZAGA D., ROBERTO:** "ROSTRO DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX". Colombino, Santiago, 1982.
8. **REVISTA PEDAGÓGICA:** "EL EDUCADOR": Biblioteca Nacional de Chile, Santiago, 1900.
9. **SALAS, DARÍO E.:** "EL PROBLEMA NACIONAL". Soc. Imp. Universo, Santiago, 1917.
10. **SALAS DARÍO E.:** "EL PROBLEMA NACIONAL", Santiago 1917.
11. **VALDES CANGE J.:** "SINCERIDAD: CHILE INTIMO". Valparaíso, 1910.
12. **VALDES CANGE, J.:** "CARTAS AL EXCELEN...", Valparaíso, Chile, P.11
13. **VALDES CANGE, J.:** "SINCERIDAD", Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1910, pp.69 y 70.
14. **OP. CIT.:** Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1967.

## EL VALOR PEDAGÓGICO Y CREATIVO DE LA POESÍA

Autor Juan Gabriel Araya Grandón  
Depto. de Artes y Letras

### RESUMEN

Este trabajo está destinado a establecer un punto de vista acerca de uno de los sentidos posibles de la poesía, a fin de hacer palpable en el lector la belleza que puede albergar un texto poético. El poeta Vicente Huidobro, el lingüista Eugenio Coseriu y una niña de ocho de Educación General Básica nos ayudan en esta comprensión del objeto poético que se pone a disposición del público lector.

La idea primordial que se pone en juego es que la poesía cuando es verdadera produce un cambio de lugar de los elementos lexicales y desautomatiza el lenguaje.

Soy un convencido de que la poesía existe en todas partes. No hay razón para pensar que sólo se encuentra en el poema; sólo por costumbre la referimos únicamente a ese extraño cuerpo verbal que, aparentemente, no sirve para nada.

La poesía está en el aire, en el arte y en una mirada que nos trastorna. El poema contiene poesía y ese debe ser el verdadero poema. Contiene lenguaje, más que nada palabras, cuerpos fónicos que entran, a veces, en extrañas combinaciones dirigidas a hacernos ver el mundo de otra forma. Esporádicamente no tiene ni siquiera palabras.

A su vez, el poeta va desde la vida a la realidad. No existe el poema situado en el aire o en el vacío. El poeta hace de la lengua conversacional, una poética. Pone el acento en la función emotiva, expresiva o poética del lenguaje, sin despreocuparse tampoco ni de la representativa ni de la apelativa. Connota más que denota. El poeta busca otros significados, sentidos. Se dirige a la carga bisémica o polisémica de las palabras. Las da vuelta como si éstas fueran piedrecillas de cristal, las que según la posición en que se hallen, brillarán o entregarán sus colores y matices.

Cambia de lugar los elementos lexicales, que se han seleccionado previamente, combinándolos en armonía. En oportunidades se dirige contra la racionalidad gramatical, en otras ataca el sentido común de las referencias cotidianas, pulverizándolas.

En general, la literatura, y con mayor razón la poesía, desautomatiza el lenguaje. Saca una palabra de su contexto habitual y la pone en otra sala del espacio habitado por el arte. Y de este modo, las palabras iluminan mejor la vida, iluminándose, a la vez ellas mismas.

Si es que alguna vez el lenguaje de una nación tendiera a petrificarse, como ocurre en el período de las dictaduras, el de la poesía evitaría el avance de dicho fenómeno. Al respecto, hay que entender que el lenguaje es un fenómeno social, pues el léxico está al servicio de la comunicación de los hombres y de la ampliación de su universo de significado. Se hace presente por la abstracción que se produce al nombrar cosas y objetos, incluyendo en el uno a todos. Si se nombra un lirio o a una rosa, se piensa en todos los lirios y rosas del mundo.

En relación con este último punto, es pertinente indicar que justamente contra esa si-

tuación tiene que luchar el poeta que desea perfilar individualidades. Si algo caracteriza el ejercicio del arte, en especial, al poético, es la singularidad. El poeta deberá bregar en contra del sentido común impuesto por las convenciones lingüísticas. Sin embargo, tampoco se trata de una contienda permanente, puesto que en algunas ocasiones interesa conservar el primer sentido de la palabras o el más denotativo.

De esta manera hay que entender el aporte espiritual, literario y lingüístico que nos han hecho al país y a nosotros los grandes poetas chilenos: Los Pezoa Veliz, los Neruda, los Huidobro, las Mistrales, los Parra, los Rojas, los Teillier... Allí están vigilantes y atentos en su tarea de dinamizar la idea y la palabras, su regia vestimenta.

Por las razones que se han señalado comprendemos lo que en el año 1921, nos dijo Vicente Huidobro:

Aparte de la significación gramatical del lenguaje, hay otra, una significación mágica que es la única que nos interesa. Uno es el mundo sin sacarlas fuera de su capacidad, de su calidad de inventario; el otro, rompe esa norma convencional y en él las palabras pierden su representación estricta para adquirir otra más profunda y como rodeada de un aura luminosa que debe elevar al lector del plano habitual y envolverlo en una atmósfera encantada.

En todas las cosas hay una palabra interna, una palabra latente y que está debajo de las palabras que los designa. Esa es la palabra que debe descubrir el poeta.

El poeta Huidobro sabe muy bien aquello que dice. Es un creacionista, un poeta que rompe esquemas.

La palabra es la materia prima del poema. La palabra, que en su capacidad verbal y sonora nos distingue o identifica con los demás, puede ser un viento salvaje o una brisa cultivada con amor en las gargantas óseas de la carne. La palabra, como lo hacía el hechice-

ro de la antigua tribu con sus hermanos, nos hace temblar de espanto o dormir, embelesados por el arrullo de la madre o de la amada.

La palabra nos separa de los animales -lo afirma Octavio Paz, entre otros- y de la naturaleza en bruto; sin embargo, recurrimos a sus propiedades al realizar nuestras oraciones y conjuros. Si la palabra no se pronuncia, es la nada; si se oculta, es el desconocido precipicio; si se dice, es la respiración o "el pájaro verbal que vuela de tu lengua", como lo señala Gonzalo Rojas, refiriéndose al cubano Lezama Lima.

El verso de Gonzalo Rojas nos lleva a considerar, una vez más, como un gran acierto el pensamiento del filósofo alemán Martín Heidegger cuando, en su trabajo sobre el poeta "Hölderlin y la esencia de la poesía", afirma: "El ser del hombre se funda en la palabra; mas la palabra viene a ser como diálogo. Y éste, su modo de venir al ser, no es uno de tantos; sólo en cuanto diálogo la Palabra es esencial al hombre".

La palabra cruza la historia como un látigo de acicate o de castigo, se alza rotunda o se desliza esquivo por orejas de plebeyos y cortesanos; da esperanza o desesperanza al sujeto que habita en cualquiera de los rincones del mundo. Tiene las piernas cortas de la mentira o los zancos largos de la verdad. En las épocas críticas se disfraza detrás de otras palabras o se refugia en la vaciedad, perdiendo su hueso y su médula. En épocas de quietud se torna conversacional y calmada.

A veces, muchas palabras no cumplen su función de iluminar los conductores de grupos humanos y se llega a la perfección del arte de no decir nada, como en algunos discursos políticos. Sin embargo, la palabra cuando es auténtica, fortifica y ennoblece el espíritu, horada las tinieblas y ahuyenta el parloteo de confusos fantasmas.

Respecto de este asunto es conveniente tener en cuenta las observaciones que ha hecho el lingüista Eugenio Coseriu en su libro

**El hombre y su lenguaje** (Madrid, Gredos, 1977):

... el lenguaje poético no puede interpretarse como reducción del lenguaje a una supuesta "función poética". Por un lado el lenguaje poético no representa una reducción del lenguaje; por otro, no se añade propiamente ninguna función, ya que las diferentes posibilidades que en tal lenguaje se actualizan, pertenecen ya al lenguaje como tal. Se llega, pues, a la conclusión de que el lenguaje poético representa la plena funcionalidad del lenguaje y de que, por tanto, la poesía (la "literatura" como arte) es el lugar del despliegue, de la plenitud funcional del lenguaje.

La poesía no es, como a menudo se dice, una "desviación" con respecto al lenguaje "corriente" (entendido como lo "normal" del lenguaje): en rigor, es más bien el lenguaje "corriente" el que representa una desviación frente a la totalidad del lenguaje. Esto vale también para las demás modalidades del "uso lingüístico" (por ejemplo, para el lenguaje científico): en efecto estas modalidades surgen, en cada caso, por una drástica reducción funcional del lenguaje como tal, que coincide con el lenguaje de la poesía.

Algunos de los conceptos anteriores, más el gusto por la belleza poética, por su lectura y comprensión, harán posible que el estudiante entienda y devese algunas de las claves del acceso a la gran poesía chilena e hispanoamericana contemporánea. Tales conceptos unidos a la contextualización y al estudio de la situación poética, aquello que se llama "poesía situada", constituirán valiosos auxiliares para encontrar el camino de acceso que conducirá a un sentido mayor y más pleno del ser poético. Por último, expresamos que respetemos pro-

fundamente los conceptos que hemos emitido anteriormente. En cada uno de ellos se encuentra parte de la verdad, sin embargo, la mayor credibilidad acerca de lo que es poesía, me la otorga una niña de apenas ocho años de edad que al hacer su poema cursaba sólo el tercer año de Educación General Básica. Me refiero a Marién Darras Araya quien, en términos simples, de acuerdo a su sensibilidad de niña, nos ha regalado un poema precioso, el cual encierra el verdadero sentido de lo que es la poesía. Nos recuerde o no un poema semejante de Gustavo Adolfo Bécquer, creemos que es igualmente válido en relación con el punto de vista que presentamos. El poema es el siguiente:

¿Qué es poesía?

Le pregunté a una jirafa ¿Qué es poesía? Tres días de vacaciones y una rica sandía.

Le pregunté a un elefante ¿Qué es poesía? Tirar agua por la trompa al medio día.

Le pregunté a mi profesora ¿Qué es poesía? Enseñar a los niños y ser su guía.

Me pregunté a mi mismo ¿Qué es poesía? Jugar con la imaginación y soñar con la alegría.



**BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

1. COSERIU, EUGENIO, 1977: **El hombre y su lenguaje**, Madrid: Editorial Gredos.
2. HEIDEGGER, MARTIN, 1991: **Hölderlin y la esencia de la poesía**, Barcelona: Editorial Anthropos.
3. HUIDOBRO, VICENTE, 1976: **"La poesía"**. Conferencia leída en el Ateneo de Madrid en Obras Completas. Tomo I, prólogo de Hugo Montes, Santiago: Andrés Bello.
4. PAZ, OCTAVIO, 1972: **El arco y la lira**, México: Fondo de Cultura Económica, 3- edición.
5. REYES, ALFONSO, 1969: **La experiencia literaria**, Buenos Aires, Losada, 3- edición.
6. ROJAS, GONZALO, 1984: **Del relámpago**, México: Fondo de Cultura Económica, 2- edición.

## EDUCACIÓN Y FELICIDAD

Autor Claudio H. Parra Alvarez  
Depto. Ciencias de la Educación

### RESUMEN

Aristóteles plantea que existe un tipo de Educación a través de la cual es posible adquirir y transmitir las **excelencias**. Por lo tanto, Aristóteles se siente seguro de poder definir cuáles son las excelencias y de elaborar un programa que permita adquirirlas. A causa de todo lo realizado por Aristóteles, se le reconoce como filósofo de la Educación.

En su tratado que llamó **POLITIKE**, planteó que el propósito de la Educación, así también el de la política, es el **bien**.

El bien, como lo concibe Aristóteles, consiste en la felicidad o en vivir rectamente; es decir, tener conciencia de lo que significa vivir en el bien.

**Las excelencias** deben cultivarse, pues son requisitos previos para vivir en el **bien** y lograr la **felicidad**.

La felicidad es el propósito final de todos los esfuerzos humanos.

Generalmente se entiende la felicidad como el pasar bien la vida, el placer, satisfacción, pero Aristóteles expresa que la **felicidad** es un género de vida y las actividades que desarrollamos deben ser capaces de proporcionarnos gozo y satisfacción.

Cada hombre deberá en lo personal, sirviéndose más que nada del trabajo y del estudio conscientes -que podrán acaso discurrir por senderos equivocados- desarrollar sus capacidades y controlar sus pasiones hasta garantizar que su ejercicio será **excelente**. Esto implica que deberá desarrollar y moldear en sí las disposiciones acertadas; es decir, deberá educarse.

Para lograr esta finalidad, el hombre debe recorrer diversas etapas:

Tener un cuerpo, que es innato y sólo necesita crecer. Tener alma con sus propias potencialidades,

que también son innatas. Tener excelencias del alma, que son el consumo bien y que se adquieren mediante la Educación.

Ejercitar actividades excelentes del alma. La felicidad es una actividad excelente del alma, siendo la última instancia que todo hombre anhela alcanzar. Y este propósito deberá ocupar la vida entera.

### 1.1. ¿Cuáles son las excelencias que según Aristóteles, el Estado y los Educadores deben cultivar?

Según Aristóteles, aunque todas las actividades pueden resultar excelentes o estar bien hechas, solamente existen dos que pueden considerarse intrínsecamente excelentes, y son **las acciones morales y políticas y las operaciones del intelecto**. Al resto de las actividades excelentes, debe considerárselas dentro de la teoría social y de la Educación, pero sólo como medios necesarios o útiles o prerrequisitos para desempeñar las activida-

**INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIONES.**

Andrea Minte Münzenmayer, PhD ©  
 Coordinadora Académica PFFID-U.B.B.

**RESUMEN**

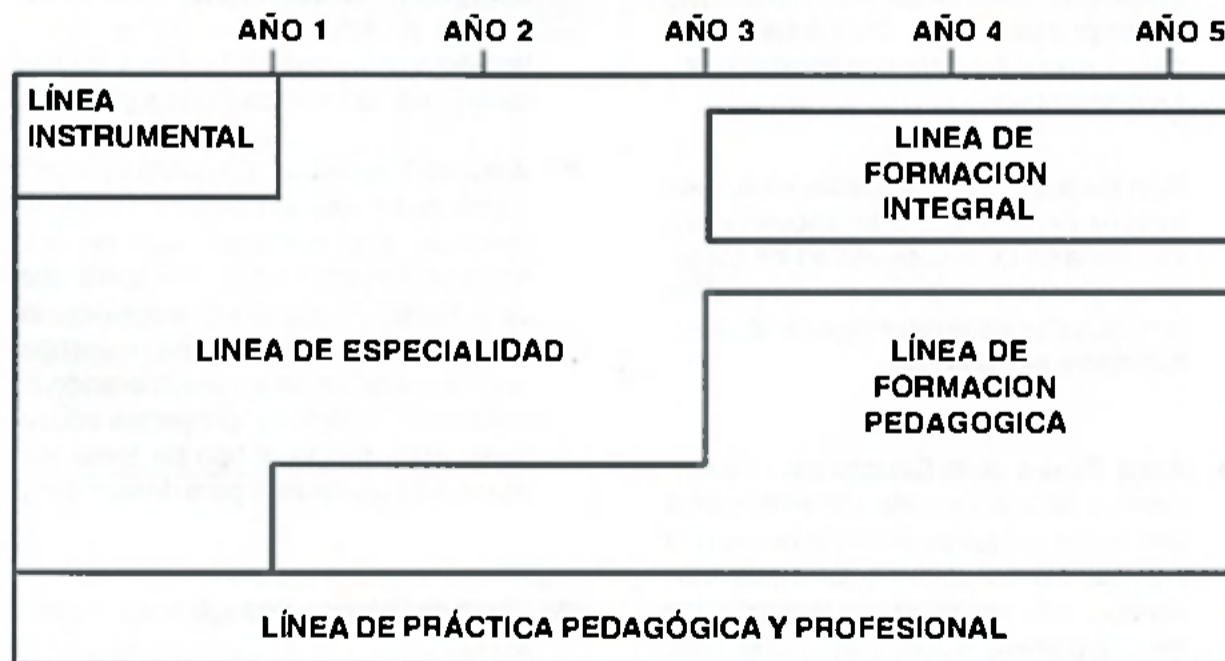
En el presente documento se describe el cambio curricular de la Formación Inicial Docente de las Carreras Pedagógicas de la Universidad del Bio-Bio y se reflexiona acerca de la implementación y características que ha adquirido el Programa a lo largo de tres años. Se analizan los principales logros y también las dificultades encontradas en el desarrollo de esta innovación curricular, de tan gran envergadura y que pretende además ser -de alguna forma- un «plan fundacional» que pueda servir de base a innovaciones semejantes en otras Facultades para contribuir al mejoramiento de la Educación en nuestro país.

Desde el año 1998 se está implementando en la Facultad de Educación y Humanidades el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), el cual involucra a las Carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, Inglés y Traducción Inglés-Español, Castellano y Comunicación, Educación Parvularia y Educación General Básica. Las cinco carreras mencionadas basan

su formación en un modelo común que se diferencia en los contenidos relativos a la Especialidad.

El modelo de formación de la Universidad del Bio-Bio que fundamenta y sirve de marco a la formación de profesores contempla cinco grandes líneas. Estas se esquematizan en la presente figura:

**MODELO DE FORMACIÓN DE DOCENTES  
 UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**



## HORIZONTES EDUCACIONALES

### CARACTERIZACIÓN DE CADA LÍNEA DE FORMACIÓN

#### a) Línea Instrumental

Periodo curricular inicial destinado a reforzar el desarrollo de estructuras cognitivas y del pensamiento lógico y habilidades verbales instrumentales en la perspectiva de enfrentar exitosamente estudios de nivel universitario. Incluye manejo de lenguaje computacional como herramienta y recurso.

#### b) Línea de la Especialidad

Periodo curricular destinado a proveer los contenidos culturales que permiten cumplir las funciones de reconstrucción del saber y de experiencias culturales que son propias del desempeño posterior de los tipos de profesores que forma la Facultad: enseñanza parvularia, básica, media.

#### c) Línea de Formación Pedagógica

Periodo curricular destinado a proporcionar los saberes epistemológicamente decantados de las ciencias de la educación y de la enseñanza. Comprende el cultivo de los conocimientos, las habilidades y destrezas metodológicas requeridos para comprender la naturaleza del acto educativo y para ejecutar con eficiencia la función docente.

Con los propósitos indicados esta línea incluye cinco áreas interdisciplinarias, cada una de las cuales asocia los contenidos y actividades que le son propias con aspectos de la reforma educativa actualmente en desarrollo.

- **Area Bases de la Educación:** Fundamentos de la educación impartidos en 4 semestres en que se analizan desde una perspectiva filosófica y sociológica al individuo, a la sociedad y a la educación en una primera etapa, y en la segunda,

se profundiza en el desarrollo del individuo desde el punto de vista psicológico y en la psicología del aprendizaje.

- **Area de Sistema Educacional, Escuela y Proyecto Educativo:** Comprensión de la estructura organizativa, funcional y curricular del sistema educativo, de su desarrollo histórico y de la inserción funcional de la escuela y liceo, -en tanto unidades de operación- dentro del mismo. Se cierra esta área con la elaboración de un proyecto educativo escolar que debe expresar la intencionalidad global del sistema y de la especificidad de las definiciones resueltas por el establecimiento, dentro del margen de autonomía que otorga el marco normativo-curricular.

- **Area de Didáctica y Evaluación:** Estudio de las características didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje, metodologías y recursos didácticos para dinamizarlo y evaluar sus logros dentro de determinadas condiciones de contexto.

- **Area de Investigación y Estadística Educacional:** Área que, además de entregar herramientas conceptuales y técnicas para reflexionar sobre el quehacer profesional propio, facilita la sistematización y estructuración de los saberes obtenidos a partir del enjuiciamiento crítico del trabajo que se realiza a lo largo de la línea de Práctica Pedagógica.

- **Area de Titulación:** Conjunto de actividades de finalización del proceso formativo profesional en el cual el alumno, dentro de un conjunto de opciones que le ofrece la Facultad (estudio monográfico, investigación interdisciplinaria, investigación bibliográfica, taller de elaboración de materiales didácticos, proyectos educativos, etc.) decide el tipo de tema y el procedimiento técnico para desarrollarlo.

#### d) Línea de Práctica Pedagógica y Profesional

## HORIZONTES EDUCACIONALES

Periodo curricular de **habilitación gradual, sistemática y progresiva** del estudiante para desempeñar la función docente. La progresión se entiende como la realización de un conjunto de trabajos técnicos propios del desempeño docente, de aptitud y complejidad crecientes que oscilan desde la simple observación en el momento inicial hasta la **asunción integral** de la práctica con responsabilidad total. Además de la observación e investigación del quehacer pedagógico "en terreno" el alumno trabaja en talleres de análisis de experiencias de la práctica pedagógica (TANEPP), junto con un equipo multiprofesional integrado por: Orientador, Filósofo, Sociólogo, Metodólogo de la Especialidad, Profesores de la Especialidad, Psicólogo, Profesor Guía del centro de práctica y Supervisor de la Universidad. El Taller se concibe como un recurso

metodológico de reflexión y sistematización de experiencias de la práctica, sobre la base de la información que proporciona la investigación-acción.

### e) Línea de la Formación Integral

Periodo de estudio situado preferentemente en las etapas finales de la formación, destinada a atender intereses y necesidades personales del estudiante y no directamente relacionadas con habilitaciones para el ejercicio profesional. Este periodo de estudio apunta a fortalecer la dimensión de persona del futuro profesional, a través de cursos y actividades de gran sistematización que tienen como horizonte el fortalecimiento de la creatividad, la autoestima, las potencialidades metacognitivas, la seguridad en sí mismo, etc., del futuro docente.

## ESTRUCTURA CURRICULAR Y CARGA HORARIA

Algunas líneas ofrecen variaciones según sea la especialización y extensión de su plan de formación. En términos de horas y créditos, el esquema global de formación es el siguiente:

LINEA DE FORMACION	EDUCACION PARVULARIA		EDUCACION BASICA		EDUCACION MEDIA (CASTELLANO)		EDUCACION MEDIA (INGLES)		EDUCACION MEDIA (HIST. Y GEOGRAFIA)	
	HORAS	CREDITOS	HORAS	CREDITOS	HORAS	CREDITOS	HORAS	CREDITOS	HORAS	CREDITOS
INSTRUMENTAL	128	8	128	8	128	8	128	8	128	8
ESPECIALIDAD	1808	79	1504	84	2160	116	2528	118	1984	109
PEDAGOGIA PRACTICA	992	49	816	39	1120	56	1120	56	1120	56
PEDAGOGICA Y PROFESIONAL	816	24	704	26	544	22	544	22	544	22
INTEGRAL	64	2	64	2	64	2	64	2	64	2
<b>TOTAL</b>	<b>3792</b>	<b>162</b>	<b>3168</b>	<b>161</b>	<b>4016</b>	<b>204</b>	<b>4384</b>	<b>206</b>	<b>3840</b>	<b>197</b>

Desde el punto de vista de las dimensiones que cada línea tiene dentro del tiempo total del plan de formación, los índices son los siguientes:

#### HORIZONTES EDUCACIONALES

LÍNEA	EDUCACION PARVULARIA	EDUCACION BASICA	E.MEDIA CAST. Y COM.	E.MEDIA INGLES Y TRADUC.	E.MEDIA HISTORIA Y GEOGR.
INSTRUMENTAL	3,3	4,0	3,2	2,9	3,3
ESPECIALIDAD	47,5	47,0	53,8	57,7	51,7
PEDAGOGICAS	26,1	25,0	27,9	25,6	29,2
PRACTICA PROFESIONAL	21,5	22,0	13,5	12,4	14,2
INTEGRAL	1,6	2,0	1,6	1,4	1,6
TOTAL (100%)	100	100	100	100	100

Como se explicó, cada línea posee una función muy importante en la formación inicial docente, tratando de contribuir con una formación acorde a los nuevos requerimientos tanto de la sociedad globalizada como a los del gobierno actual, quien impulsó estos programas de fortalecimiento de la formación de profesores, dentro del contexto de la reforma, ya que son estos actores (nuestros futuros egresados) los principales agentes que pueden cambiar el antiguo paradigma o situación en que se encuentra la educación chilena hoy. No obstante, se han realizado otra serie de acciones tendientes al cambiar las deficiencias de nuestro actual sistema educacional. Por lo tanto, cambiar la formación inicial constituye un gran "frente" de cambio, desafío que han asumido con mucha entrega, dedicación, debates, discusiones, ideas, éxitos y también dificultades, 17 universidades del país, entre las cuales se encuentra la Universidad del Bío-Bío.

A tres años de la implementación del nuevo programa de formación de profesores se pueden vislumbrar con claridad algunas ideas en torno a la formación inicial de docentes que hemos vivenciado.

Una vez aprobado el Proyecto, a fines de 1997, había que realizar las primeras acciones concretas para darle forma al mismo.

Entre éstas se encontraban nuevas contrataciones, creación de equipos de trabajo al interior de la Facultad y, principalmente, la elaboración del nuevo currículum de formación de profesores.

Se trabajó intensamente al interior de cada Carrera en la discusión del currículum propio de cada especialidad. Tal fue así que cada Carrera le dio forma a su línea de especialidad, intentando crear áreas integradas que fusionaban en forma holística asignaturas del antiguo plan de formación. En el área de Educación se realizaron las mismas acciones tendientes a crear áreas integradas, en las 4 líneas de formación restantes, vale decir, línea de formación pedagógica, línea de práctica pedagógica y profesional, línea instrumental y la de formación integral.

Al pensar en la nueva estructura del currículum se optó por la creación de áreas integradas, las cuales proporcionarían al alumno unas herramientas más adecuadas a los nuevos requerimientos de la sociedad contemporánea, esto es, integración de saberes, comprensión holista de los contenidos, análisis y resolución de problemas, ejes centrales de contenido, que fueron considerados claves para estudiarlos desde visiones o disciplinas afines pero diferentes, dando así al estudiante mayores perspectivas

de un fenómeno que antes se abordaba en forma unilateral, desde una sola disciplina.

Este trabajo fue muy arduo, la creación de las áreas integradas en torno a grandes temas o núcleos temáticos, pero aún más compleja resulta la aplicación de este nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje.

Largas reuniones, debates, discusiones, acuerdos y logros han emanado del reflexionar o repensar la formación de docentes, tarea que no ha sido fácil, pero que ha tenido como resultado la elaboración de nuevas mallas curriculares, planes de estudio, esquemas básicos y programas. Todo ello ha sido una magna tarea que ha comprometido a los académicos durante el año 1998. Este trabajo estuvo apoyado en todas las carreras y en el área pedagógica por expertos nacionales y extranjeros, quienes arrojaron luces sobre nuestro quehacer, colaborando con su experiencia y conocimientos en reuniones de trabajo.

Este primer año de marcha del proyecto lo hemos calificado con María Elena Correa Zamora, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, como el año del "caos", es decir, el año en que se ha debatido mucho acerca del modelo de formación, sus características y la forma que adoptaría el currículum finalmente. Creo que desde el punto de vista que miramos hoy, como quien divisa el horizonte desde la altura de una montaña, podemos ver el camino recorrido, que aunque con algunas dificultades, grandes y pequeñas, hemos avanzado lentamente.

Visto así el difícil primer año, entramos al segundo, al cual hemos denominado "el año de la clarificación". Este año fue como encontrar un claro en el bosque, detenernos en el camino y poder dilucidar ciertas interrogantes que se habían planteado el año anterior y que no habíamos podido resolver por encontrarnos inmersos en la tarea de la creación del nuevo currículum.

Se perfilaron grupos de trabajo los cuales abordarían diferentes temáticas: investigación

pedagógica, difusión y calidad del postulante, prácticas pedagógicas, temas transversales, tutorías, informática, seguimiento de los egresados, creación de material didáctico, entre otros. Debido a diversos factores, especialmente a la cantidad de académicos que debían trabajar en cada grupo, los cuales en un comienzo eran un número muy reducido, se optó por reorganizarlos en sólo 6 grupos que son los primeros que hemos señalado. Creo que si bien se intentó abarcar variados aspectos, tuvimos que priorizar aquellas áreas o grupos de trabajo que tenían mayor incidencia en el cambio. Como ejemplo de esto se abrió un concurso interno (con fondos del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente) de investigación y otro para la creación de material de apoyo para la docencia. Y, se logró fomentar, aunque incipientemente ambos aspectos. Un gran éxito ha tenido el desarrollo del equipo de trabajo que se autodenominó Grupo Integrado de Acción Tutorial, el cual involucró entusiastamente a docentes y alumnos apoyando tanto en lo personal como en lo académico a los estudiantes que ingresaron al nuevo plan curricular. El grupo de Prácticas Pedagógicas tuvo una ardua labor, la cual aún no termina, consistente en repensar y organizar ya con salidas a terreno desde primer año el sistema gradual de Práctica. Me parece que este ha sido quizás uno de los aspectos más difíciles de llevar a cabo, no obstante, se ha trabajado intensamente en ello.

Al observar el desarrollo de este segundo año, se puede señalar que ha existido una labor de equipo, se ha trabajado bien al interior de cada grupo, pero falta aún involucrar a más académicos, tarea que nos hemos propuesto para el tercer año del Programa. Junto al desarrollo del trabajo de los grupos se han seguido elaborando programas correspondientes a los años siguientes de las diversas carreras y junto con ello se han mejorado los ya elaborados, a la luz de evaluaciones externas que nos han permitido tomar decisiones basadas en dichos monitoreos.

Al intentar describir y comprender cómo se

ha ido desarrollando el tercer año del Programa de Fortalecimiento, hemos pensado que se trata del "año de la maduración". Ya no tenemos ese enorme peso y presión que significó la creación del nuevo currículum y también se han dilucidado los diversos frentes de acción que fueron los grupos de trabajo de académicos al interior del Programa. Durante este año se ha profundizado en diversos aspectos, tales como Informática Educativa, al crearse una coordinación específica y un grupo de académicos afines que originariamente constituyeron un equipo de trabajo al interior del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Aquí se está perfilando un área que se visumbra como muy promisorio y que ya está realizando acciones concretas que redundan en un mejor aprovechamiento de los recursos computacionales adquiridos al inicio de la implementación del Programa.

Otro aspecto en el que se han logrado importantes avances es en Investigación y Experimentaciones Pedagógicas. Este año se ha abierto un nuevo concurso el que ha concitado a más académicos a desarrollar especialmente investigación-acción. Si bien este fue uno de los aspectos más débiles en un comienzo, ahora se detecta mayor motivación para realizar investigación en Educación, lo cual -como sabemos- es un punto débil en general en nuestro país. Sin embargo, veo con gran satisfacción que lentamente se ha cambiado esta situación.

En cuanto al desarrollo de las áreas integradas, las cuales fueron pensadas en el primer año e implementadas en el segundo y tercer año, debemos señalar que aún estamos en periodo de ajustes, tanto para definir algunos ejes temáticos, como el trabajo coordinado de los docentes que participan en estas áreas, y el compromiso y voluntad para lograr una verdadera integración. Ha sido un trabajo muy arduo y que nos ha llevado a reflexionar mucho acerca de la "real integración" entre las otrora asignaturas separadas. Pero, creo que aunque ha significado un gran esfuerzo, se están consolidando ciertos grupos de académicos de diversas áreas integradas en todas las Carreras. En especial, y quizás de forma

más «natural» y espontánea se da esta integración en la Carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción. En este tercer año han seguido funcionando casi los mismos grupos de trabajo que en el segundo año, aunque, en mi apreciación, ahora existe más preocupación por un buen funcionamiento de las áreas integradas. Esto ha obligado a pensar, desde sus inicios, en la metodología y en la evaluación acorde a los nuevos requerimientos, temas que han sido abordados en todos los equipos de académicos.

Aún estamos finalizando el tercer año del Programa y al interior del Equipo de Gestión, se ha pensado en la conveniencia de hacer un alto en el camino para detenernos a reflexionar, en un Taller que se realizará fuera de la ciudad, con el objetivo de trabajar intensamente en analizar la marcha del Programa de Fortalecimiento. A este encuentro está convocado el Equipo de Gestión, los Directores de Departamento y los Directores de Escuela. Todos con grandes responsabilidades en el éxito de esta magna tarea. En esta instancia de diálogo y reflexión, a la que nos hemos comprometido, analizaremos logros y no logros, además se considerarán importantes sugerencias de académicos nacionales y extranjeros que han visitado nuestra Facultad y nos han dejado testimonios escritos de sus apreciaciones respecto del Cambio Curricular.

Las ideas que surjan de este Taller serán aplicadas durante el cuarto y último año de nuestro Programa, y esperamos concluir esta fase satisfactoriamente, a pesar de los problemas que seguramente encontraremos durante este trayecto.

En general, puedo decir que el desarrollo y marcha del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente en su aspecto académico, ha sido de significativas innovaciones, no exentas de dificultades en su implementación; que han comprometido a un gran número de académicos, los cuales, sin duda, son los principales artífices de tan relevante cambio curricular en la Formación Docente Inicial.



## EVALUACION: UNA PROPUESTA INNOVADORA

Autor Tulio A. Herrera Garrido  
Profesor de Educación Básica  
Escuela "Villa Jesús" - Coelemu

### INTRODUCCION

En el contexto de la Reforma Educativa que se lleva a cabo en nuestro país, las Escuelas deben orientarse a *ofrecer una educación de calidad y asegurar que todos los alumnos aprendan*. De esta manera, la evaluación educativa cobra especial importancia porque permite establecer y evaluar puntos de partidas, procesos y metas, de modo que, anualmente, sea posible conocer cuanto han avanzado en lo que se han propuesto. La evaluación educativa no debe circunscribirse a la medición del rendimiento de los alumnos y su consiguiente calificación, sino que debe servir de ayuda y apoyo permanente en el proceso de aprendizaje, *evaluando competencias, habilidades, actitudes y valores*, a la vez que desterrando la reproducción de textos o modelos de respuestas predeterminadas.

De esta forma, la función primordial de la evaluación debe ser proporcionar evidencias acerca del estado o avance en la construcción de los aprendizajes, para que tanto los alumnos como los docentes sepan con certeza cuales son sus logros y fortalezas y cuales son los aspectos críticos o debilidades que deberán superar para alcanzar plenamente las metas educativas. La información que entrega, permite a alumnos y profesores descubrir tanto sus aciertos como sus errores, sus áreas de carencias, a partir de los cuales podrán continuar, corregir, complementar o reforzar el aprendizaje.

La evaluación, por tanto, debe ser considerada como parte integrante del proceso de aprendizaje, permanente y continua. Se debe desvincular del entorno sancionador, rígido, severo, solemne y riguroso que le caracteriza, transformándola en una situación agradable, esperada y necesaria, que permitirá retroalimentar dicho proceso.

La evaluación pasa a ser un *proceso interactivo, compartido y participativo, con énfasis en el respeto a la diversidad*, considerando los particulares atributos de los alumnos, para potenciar sus aspectos fuertes y distintivos, que contribuirán a enriquecer la realización del colectivo, concediendo fundamental importancia a la calidad antes que a la cantidad de las metas alcanzadas.

### OBJETIVO

Entender la Evaluación como integrante natural del proceso de aprendizaje, parte desde un punto distinto y llega también a metas diferentes, de acuerdo a las habilidades y competencias particulares de cada alumno.

- Los alumnos adquirirán un rol activo en su propia evaluación, contribuyendo a diseñar e implementar los procesos evaluativos.
- Los alumnos reforzarán un conjunto de va-

lores tales como la solidaridad, el respeto por los demás, la honradez, a través de la aplicación de autoevaluación y coevaluación.

- Los alumnos entenderán que la evaluación no tiene sentido competitivo, asumiendo el progreso de sus aprendizajes en relación con su propio esfuerzo.

- Los alumnos aceptarán que lo importante ya no sólo es el resultado final estrictamente cognitivo, sino que se evalúan las acciones emprendidas, las circunstancias, apoyos, medios, motivación, esfuerzo, etc.

- El alumno dará cuenta que "no se le mide" con respecto a otros, sino que se valoran sus avances con respecto a sí mismo, lo que le ayuda a valorizarse mejor como persona aumentando su autoestima.

- Los alumnos aceptarán la evaluación con naturalidad, como parte de su aprendizaje y la esperarán con alegría, sintiéndose sujetos activos y no objetos pasivos de ella.

- Los alumnos terminarán entendiendo a la evaluación como una descripción del desarrollo y crecimiento logrado con su propio esfuerzo y no sólo como verificación de un resultado.

#### DESCRIPCION – METODOLOGIA

El trabajo se inicia con la creación de un clima inicial mutuamente agradable, donde los alumnos delimitan los contenidos que van a privilegiar y elaboran, en conjunto con el Profesor, los criterios e instrumentos de evaluación que, como se trata de niños, siempre van a estar relacionados con el juego. Estos criterios han de tener como referente los objetivos mínimos de la asignatura, contenidos valóricos pertinentes, las características particulares de los alumnos y los materiales disponibles.

Los alumnos participan alegre y activamente en el tratamiento de los contenidos, mediante metodologías dinámicas y siempre grupales y colaborativas, donde cada uno es co-responsable del éxito del conjunto. Este tipo de trabajo concede especial importancia a la investigación o búsqueda de información que realicen los niños, a base de las orientaciones que entregue el Profesor.

Con el mismo entusiasmo, los niños toman parte en los "juegos evaluativos" previamente definidos. El Profesor registrará diferentes aspectos de la evolución individual a partir del punto de partida particular de cada estudiante. Periódicamente, comparte con los alumnos talleres para revisar el "estado de avance" y determinar en conjunto logros y dificultades observados.

Se sugiere no utilizar notas parciales, sino

que evaluar en conceptos y en términos de avance porcentual, con un breve comentario de las fortalezas y debilidades individuales. Para avalar este procedimiento sugerido cabe señalar que en muchas oportunidades basta una nota parcial insuficiente para desanimar al alumno o dañarle considerablemente en su "promedio" de nota final, aunque haya alcanzado exitosamente el aprendizaje propuesto.

La calificación final del periodo (trimestre o semestre) se expresará en una nota que representará, lo más fielmente posible, el avance individual de cada alumno con respecto a su propio punto de partida y la cuota de esfuerzo que ha puesto en conseguirlo.

#### ACTIVIDADES DE EVALUACION SUGERIDAS

##### 1. Trabajos de investigación:

- 1.1. Aporte individual dentro del grupo
- 1.2. Manejo del tema, relación con sus experiencias
- 1.3. Presentación de un informe escrito
- 1.4. Exposición o disertación individual
- 1.5. Uso de materiales disponibles

##### 2. Bachillerato:

Completar casilleros con conceptos o elementos determinados, vinculados a los contenidos de la asignatura o sector de aprendizaje, de manera similar al juego tradicional.

##### 3. Alcanzando las estrellas:

Los alumnos diseñan estrellas que contienen al reverso preguntas breves y precisas de los contenidos más relevantes previamente seleccionados. Una o dos de ellas tienen al reverso la palabra "premio". Luego escogen una y si la responden o es estrella "premio", son ganadores o aportan puntos a su grupo.

##### 4. Sobres sorpresas:

Con la misma metodología anterior.

**5. Parear o relacionar conceptos:**

Los alumnos confeccionan tablillas con diversos conceptos que tienen una directa relación entre sí. Luego de revolver las tablillas, deben proceder a unir las parejas o grupos, señalando el concepto al que están vinculadas.

**6. Armar esquemas o mapas conceptuales:**

Utilizando las mismas tablillas del juego anterior, los alumnos forman esquemas y mapas conceptuales que luego explican a sus compañeros de grupo y/o curso.

**7. Dominó del saber:**

Ordenar sus secuencias de conceptos.

**8. Mediante el uso de listas de cotejo, se deben considerar en forma paralela:**

- Aspectos valóricos, motivación, esfuerzo, limitaciones individuales.

**RESULTADOS**

**Ventajas:**

1. **Cualitativa:** En cuanto permite privilegiar la calidad de la evaluación, en un clima agradable.
2. **Participativa:** Los alumnos proponen y crean participando activamente en la construcción de sus aprendizajes.
3. **Desarrollo de la autoestima:** Al participar de manera activa, los alumnos se sienten importantes y valoran que no se les compare.

**4. Fomenta el fortalecimiento de valores:** Estimula la solidaridad, el respeto a los demás y la honradez.

**5. Desarrolla el espíritu innovador y creativo:** Los alumnos crean instrumentos y proponen innovaciones.

**Dificultades:**

**1. El tiempo:** La propuesta demanda un tiempo de dedicación muy alto.

**2. La rutina:** El profesor está sometido a una peligrosa rutinización de comportamientos, actitudes y discursos en su práctica profesional, lo que limita sus posibilidades de aceptar y adoptar nuevas estrategias o procedimientos.

**3. La masificación:** Cuando un profesor cuenta con muchos alumnos, no es fácil realizar una evaluación de calidad en el aula. El que tenga pocos alumnos tampoco puede significar que la evaluación es, por sí, de calidad y personalizada. Pero será prácticamente imposible si tiene un número excesivo de alumnos.

**4. La saturación:** El profesor, "normalmente", está preocupado no sólo de su curso o asignatura sino que también debe participar en diferentes proyectos de la Escuela, realizar cursos de perfeccionamiento, asistir a talleres, llevar estadísticas, elaborar informes, etc., todo lo cual le somete a un estado de saturación profesional intenso. En estas condiciones, no se le puede exigir al profesor que realice una evaluación continua, rica y cualitativa, sin que disponga de las condiciones adecuadas.

LA DIMENSION MORAL DE LA EDUCACION <sup>1</sup>

Autora Maria Elena Correa Z.  
Depto. Cs. de la Educación

RESUMEN

En este escrito se destacan el amor a la vida, el autoconocimiento, el sentido de autocritica, la autonomía y el enriquecimiento espiritual como pilares necesarios para sostener, desarrollar y lograr la verdadera alegría y paz, concediéndole a los maestros una parte importante de responsabilidad en la internalización y práctica de estos valores en los estudiantes.

Estamos viviendo un momento de transformaciones en el modo de vivir de las personas, por eso es una época de incertidumbre, en que para muchos no están claros los valores que deben regir su vida.

La sociedad no está en condiciones de ofrecer una escala valórica que sea del consenso de la mayoría. Se siente esa necesidad; pero hay algunos que entienden que debe construirse con la participación de todos, en un diálogo abierto y constructivo, y otros que quieren imponerla por la fuerza; de aquí que existan lo más diversos fanatismos y fundamentalismos.

Por otra parte, vivimos una crisis de fe, en el sentido de que existe una incapacidad para crear utopías, sean trascendentes o no. Y ello porque no hay confianza en un futuro mejor, en la posibilidad de construir una sociedad más humana, hay desesperanza en el ánimo de las personas adultas y mucha desesperanza en la juventud.

El modelo que ha regido nuestras vidas desde el siglo XIX en adelante (principalmente) y que los expertos llaman modelo racionalista, está cambiando. Si se lo mira en lo positivo, vemos que es innegable su aporte al desarrollo científico y tecnológico; pero ha creado un profundo desequilibrio entre lo racional y lo emocional. Se desvalorizan las emociones y

se sobrevaloran los productos del intelecto. Felizmente, este pensamiento está cambiando; los estudiosos y pensadores están descubriendo las múltiples inteligencias humanas; pero pasará mucho tiempo para que esta convicción llegue a las grandes mayorías

Y hablando de valores, en la época actual se tilda de retrógrados y anticuados a los valores occidentales, propios de la vida religiosa y familiar y considerados tradicionalmente como universales. Hoy se pone el énfasis en el materialismo y el consumismo. Se le tiene pavor al sufrimiento y se busca el placer, la fama y la gloria, todos antivalores en que se cree que está la felicidad. Los medios de comunicación estimulan estos antivalores con la encandilante publicidad de las mercancías y el culto que rinden a los famosos (Lasch, 1999, p. 41).

El hombre común y corriente, que odia el anonimato y anhela "ser alguien", llega a identificarse con las estrellas de la televisión, imitando sus costumbres, su modo de ser y toda su vida, sin darse cuenta de que con ello se convierte en presa de alienación, que sacrifica su mismidad. El sujeto rechaza su verdadera condición y se crea la ilusión de que la fama es posible también para él, haciéndosele cada vez más difícil aceptar que la vida de todos los días es trivial con mucho de repetitivo y que no puede esperar que,

<sup>1</sup> Este escrito es una adaptación del discurso que redacté con ocasión del Acto de Graduación de los alumnos y alumnas egresados de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Parvularia, promoción 1999.

dia a día, le sucedan acontecimientos grandiosos que exalten sus sentidos.

Ante esta situación de crisis, de cambio en que estamos ¿Qué necesitan los alumnos y las alumnas de hoy? Puede haber muchas respuestas; pero en esta ocasión, quisiera destacar algunos valores y comportamientos que veo como esenciales en la formación de los estudiantes.

1) En primer lugar, amar la vida, respetarla y disfrutar de ella. En los Objetivos Fundamentales Transversales de la Reforma Educacional Chilena, está presente este gran valor, al promover el desarrollo sano del cuerpo, la capacidad para la práctica permanente de actos de generosidad y solidaridad. También, al enseñar el diálogo como fuente permanente de humanización, al promover el interés por conocer la realidad, expresarse y comunicar ideas, sentimientos y convicciones propias; al desarrollar el aprecio por la importancia de la familia, el respeto por los recursos naturales; en general, diría que en todos los Objetivos Fundamentales Transversales subyace la aspiración de desarrollar el amor y respeto por la vida, que oriente a los alumnos y alumnas a disfrutar de ella, sintiendo que vale la pena vivir, que son muchas las maravillas que el Creador ha puesto a disposición de ellos y ellas, y que la vida es el mayor y más preciado tesoro que se nos ha regalado.

2) Conocerse y respetarse a sí mismo, sin olvidar que vive en relación con otros, a quienes debe respetar también.

El conocimiento de sí mismo parte por percibir con agrado su propio crecimiento físico y expresarlo, y conlleva una actitud crítica frente a todo lo que obstaculice el desarrollo sano del cuerpo.

El conocimiento de sí mismo, de igual manera, desarrolla la conciencia del sí mismo en sus rasgos positivos y sus debilidades; favorece el desarrollo del sentido de la autocritica, sin el cual no hay posibilidad de

crecimiento personal y permite fijarse metas realistas.

El respeto a los demás se manifiesta a través de múltiples conductas, como reconocer que vivimos en una sociedad plural donde conviven diferentes costumbres y formas de vida, escuchar ideas diferentes de las propias, no discriminar a nadie por razón alguna, disponerse a conocer las razones de los demás y comprenderlas, respetar los sentimientos ajenos y cumplir las normas para una convivencia armoniosa.

3) El tercer valor amplio que, a mi juicio, necesitan desarrollar los estudiantes de hoy es la autonomía y la capacidad de tomar decisiones adecuadas.

En palabras de la profesora Maria Rosa Buxarras (1998, p.3) "(hay que) ayudar a la persona a construir su propia escala de valores, razonada y autónoma para que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida". O como lo refiere Abraham Magendzo (1998, p.4): "La formación valórica pretende facilitar en los alumnos y alumnas el desarrollo y la formación de aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, con el fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en situaciones de conflictos de valores".

La autonomía se manifiesta, entre otros comportamientos, al expresar opiniones y planteamientos propios, al medir las consecuencias de sus decisiones tanto para él como para los demás, al tomar decisiones sin dejarse influir por ideas ajenas que no lo convencen, al desarrollar fuerza de voluntad para cumplir metas y al asumir responsabilidades, (Magendzo, ob. cit. pp. 58-59).

Y he querido dejar para el último un valor que es fundamental en los tiempos que corren, y que consiste en concederle al enriquecimiento espiritual la misma importancia que al desarrollo del intelecto. El hombre de hoy ha desplazado a la religión como el marco organizador de la vida (Lasch, op. cit. p.32), siendo que

## HORIZONTES EDUCACIONALES

es el alimento espiritual lo que le da sentido a la vida, lo que hace aceptar el día a día como se presente, lo que nos hace disfrutar de las pequeñas cosas y lo que nos hace creer en el amor como el más excelso de los valores.

Si tuviera que señalar comportamientos concretos que expresen este valor, destacaría el reconocer errores, experimentar empatía con el sufrimiento ajeno, depositar confianza en los demás, cultivar la virtud de la paciencia; ver en los demás, por sobre todo, sus cualidades; distinguir entre la aceptación de la persona y la aceptación de su opinión y, lo más difícil pero necesario para la paz del espíritu y para una vida más armoniosa con los demás, saber perdonar, comprendiendo que los demás tienen derecho a equivocarse y que, salvo en algunos casos, las personas no tienen malas intenciones y que, en muchos casos, actúan sin tener conciencia de sus actos.

En resumen, se trata de aprender a amar y como diría Ignacio Larrañaga, (1994) "Amar es respetar; amar es adaptarse; amar es perdonar; amar es aceptar; amar es comunicarse; amar es acoger; amar es dialogar; amar es asumir al hermano difícil".

De lo expuesto se infiere una magna tarea para los educadores de hoy como facilitadores de lo que María Rosa Buxarrais (1998) llama la construcción de la personalidad moral del estudiante.

Las Instituciones formadoras de maestros están enfrentadas, entonces, a un gran desafío: crear las condiciones para que sus egresados puedan dominar los conocimientos, habilidades y destrezas propias de sus campos disciplinarios, y también comprometerse con la dimensión valórica que entraña la formación de un maestro.

Para ello, estas Instituciones deben realizar cambios en, al menos, dos componentes de la formación.

### 1) Los planes y programas de estudio

### 2) El clima educativo

Con respecto al primer punto los cambios deberían efectuarse:

1.1. Incorporando a los programas, objetivos y contenidos valóricos, actitudinales y afectivos ligados a las materias. Los contenidos disciplinarios proporcionan innumerables oportunidades para la toma de conciencia, análisis y discusión de temas de este tipo.

1.2. Ofreciendo cursos electivos donde los alumnos se involucren en el estudio, análisis y reflexión sobre temas que atañen a la formación moral.

1.3. Incorporando a los planes de estudio una actividad curricular obligatoria con un programa estructurado con temas que pudieran renovarse de acuerdo a las demandas del contexto.

1.4. Realizando proyectos intra cursos o inter cursos en que se practiquen valores internalizados al servicio de la Comunidad Universitaria o no Universitaria.

Con respecto al clima educativo visualizo múltiples acciones que pueden hacer de las facultades de educación, lugares donde se respire un "aire cultural" diferente al entorno, donde el joven formando desea estar porque:

2.1. Hay un ambiente de sana convivencia.

2.2. Los profesores los escuchan, no sólo en asuntos académicos, sino en otros que inquietan sus espíritus.

2.3. Las relaciones entre los compañeros son respetuosas y solidarias.

2.4. Los profesores se presentan ante sus ojos como modelos para imitar por su dedicación al estudio, responsabilidad, seguridad personal, claridad respecto al para qué de sus vidas; por su fortaleza frente al dolor, su equilibrio emocional, por nombrar algunos rasgos que debieran caracterizar a los formadores de formadores.

El clima educativo, finalmente, se crea también haciendo de las facultades de educa-

## HORIZONTES EDUCACIONALES

ción espacios de recreación artística a través de la instalación de murales, esculturas, exhibición de películas, exposiciones, presentaciones teatrales, realización de foros y cualquier otra actividad que eleve los espíritus,

los arranque del bullicio, la violencia y la mediocridad y los inste a la toma de conciencia y al disfrute de los aspectos positivos y enaltecedores del alma humana.

### BIBLIOGRAFIA

1. BUXARRAIS, MARIA ROSA (1998): "La construcción de la personalidad". Revistas de Educación N° 259, pp 12-16.
2. DIEZ, ESTHER Y GONZALEZ, ROSA (1998): "Taller de valores". Editorial Escuela Española, Madrid.
3. LARRAÑAGA, IGNACIO (1994): "Sube conmigo". San Pablo, Santiago.
4. LASCH, CHRISTOPHER (1999): "La cultura del Narcisismo", Editorial Andrés Bello, Santiago.
5. MAGENDZO K., ABRAHAM (1998): "Los Objetivos Transversales de la Educación". Editorial Universitaria, Santiago.
6. MINEDUC: Decreto N°220.