



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DPTO. DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CHILLAN-CHILE**

HORIZONTES EDUCACIONALES

Nº3, 1997
VIII Región, Chillan
Chile

HORIZONTES EDUCACIONALES

Representante Legal

Sr. Roberto Goycoolea Infante
(Rector)

Director Claudio H. Parra Alvarez

Subdirector Mario Castillo Peñailillo

Consejo Editorial

María Elena Correa Z.
Claudio Parra Alvarez
Mario Castillo Peñailillo
Andrea Minte

Colaboración especial

Ruth Orrego Amelia
Guzmán P.

Dirección Postal

Casilla 447
Universidad del Bío-Bío
Chillan

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° 103785

Inscripción ISSN 0717-2141 Edición

realizada por *Factum Editores*

ÍNDICE

MO.:-M /I U11 ^ /

&DAD D* ¿;
 S^11111 1111* %X.
 /<T Dfreceión %\
 • Depto. de Cs. de ía
 \-E. Educación

EDITORIAL	4
CONSIDERACIONES FENOMENOLOGICAS EN TORNO A LAS EMOCIONES Y VALORES EN JÓVENES POBRES. Claudio Parra Alvarez	5
LA ESCUELA Y LA SOCIALIZACIÓN DEL EDUCANDO. Pedro Meló Montaner	15
LA BIOTICA, UN DISCURSO REFLEXIVO EN CONTRA DE LA MANIPULACIÓN DE LA VIDA. María Isabel Casanova.	19
LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA. María Elena Correa Zamora.	29
CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL DESARROLLO DEL CURRICULUM: ALTERNATIVAS FORMALES Y NO CONVENCIONALES. Lucía Navarrete Troncoso	35
LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES. Mario Castillo Peñailillo.	40
AUSENTISMO, DESERCIÓN ESCOLAR Y ASITENCIALIDAD EN LA PROVINCIA DE NUBLE. Gloria Gómez Vera y Jorge Vidal Hurtado	48
ELEMENTOS DE ANÁLISIS TEÓRICO COMPRENSIVOS E INTEGRADORES DEL CURRICULUM PARA UNA PROPUESTA DE DISEÑO INSTRUCCIONAL David Rivera Parra	53
UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO-ETNOGRAFICO. EL JUEGO DE LAS TABAS EN LA ZONA CENTRAL DE CHILE. Amelia Guzmán S.	59
LA CARRETA CAMPESINA EN CHILE CENTRAL. UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO-ETNOGRAFICO. Ruth Orrego Peña.	64

EDITORIAL

Ofrecemos a consideración de los lectores el tercer número de la Revista "Horizontes Educativos" del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Campus Chillan.

Los trabajos publicados en este número, constituyen una serie de artículos y ensayos que comprenden variados temas, más casi todos, como en el número anteriormente editado de esta publicación, analizan el problema conceptual de la Reforma Educacional planteado por el actual Gobierno.

Cabe destacar, la inobjetable importancia que se le atribuye al tratamiento de los objetivos transversales de la enseñanza básica y al estudio fenomenológico de los valores y de las emociones en los jóvenes pobres.

La axiología sigue siendo, para los educadores, que colaboran en esta publicación, el núcleo culminante del análisis y la reflexión educativa. No podría ser de otra manera. Olvidados los valores en los laberintos oscuros de la decidía y los prejuicios, hoy pretenden brillar con luz propia y constituirse en el fundamento de todo proceso educativo racionalmente concebido, no sólo para ilustrar al hombre y mostrarnos los perseverantes misterios de la naturaleza, sino para permitirnos establecer sendas y senderos a través de los cuales, como al arribo de unas altas metas, deben descender los jóvenes estudiantes en un proceso educativo fundado en el cultivo de las excelencias, de las virtudes y de la promesa nunca alcanzada, del superior perfeccionamiento al cual aspira llegar algún día el hombre.

Curiosamente, los demás métodos y técnicas de

carácter pedagógico quedan relegados a un segundo plano. Tal vez, por primera vez en la historia de la educación en Chile se ha reflexionado respecto a la necesidad de incorporar, a través de la curiosidad, la disciplina sistemática y labor intelectual sin tregua, el espíritu de los jóvenes a esferas superiores del conocimiento, que como dice Max Scheller, «les salva», "porque todo conocimiento es un último término de Dios y para Dios" (El saber y la cultura).

En lo que respecta a las reflexiones de la matriz curricular básica, acerca de cuyos contenidos se han publicado muchos ensayos en esta revista, se establece, por ejemplo, un número de subsectores de aprendizajes, desde el punto de vista de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, que la escuela reproduce y descompone en aprendizajes menores, (asignaturas, talleres y otros).

Los alumnos y profesores disponen de determinadas cantidades de horas, estos objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Estas horas pueden destinarse a incrementar la carga horaria de los subsistemas de aprendizajes nacionalmente obligatorios.

En fin, como se puede apreciar, nuestros investigadores están altamente entusiasmados con las modificaciones conceptuales y de las actividades realizadas por el profesor y el alumno en la escuela.

Este número, el que corresponde a la presente publicación, creo que podrá satisfacer en gran medida inquietudes relacionadas con esta materia.

DIRECTOR

CONSIDERACIONES FENOMENOLOGICAS EN TORNO A LAS EMOCIONES Y VALORES EN JÓVENES POBRES.

Claudio Parra Alvarez

INTRODUCCIÓN

Los estados de ánimo que persisten con mayor frecuencia, en el fondo endotímico de los jóvenes pobres manifiestan todas las características propias del conjunto de los valores vitales; valores a través de los cuales se manifiestan, específicamente, la vitalidad propia de los jóvenes en cuestión.

Estos estados de ánimo se encuentran a diferencia de las emociones, casi desligadas del organismo, escasamente cercano al cuerpo, como es el caso de las tonalidades afectivas psicósomáticas.

El estado de ánimo exteriorizado por la juventud marginal es una especie de interiorización del alma dentro de sí misma. Comparativamente, estos estados de ánimo tienen una aparición misteriosa a los estados afectivos corporales. Estos estados afectivos corporales se manifiestan como expresiones cargadas de tonalidades afectivas psicósomáticas, como el hambre, la sed, la saciedad, el bienestar o el malestar. Los estados de ánimo, en un sentido estricto aparecen con posterioridad a estos estados afectivos corporales. Tratemos de aclarar esto, con el siguiente ejemplo: junto al buen humor aparece un sentimiento corporal de frescura y junto a la tristeza aparece el cansancio y el agotamiento. Por lo que no deben confundirse las expresiones propiamente orgánicas con los estados de ánimo que, aparentemente, se identifican entre sí.

Lo cierto es que los estados de ánimo juegan un rol muy importante en la vida de los jóvenes pobres; al crear una clase de humor dominante en ellos, o habitual en ellos, crean una disposición para la acción, formas de conducta que les permitan enfrentar las facilidades o los avatares

propios de sus vidas, como dice Shakespeare en el «Mercader de Venecia»: «La naturaleza se goza a veces en formar seres extraños; los hay que están siempre predispuestos a entornar los ojos y a reír como un papagayo, y hay otros con una fisonomía tan agria que no dejarían ver sus dientes para sonreír».

Según sean los estados de ánimo básicos predominantes en las personas, llamamos a unas alegres, melancólicas o flemáticas; a otras tristes, depresivas o reprimidas.

1. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del ánimo alegre.

El ánimo alegre se expresa, generalmente, como una vivificante claridad interior que ilumina también el ambiente. Los hombres de ánimo alegre presentan un rostro iluminado por la claridad y la jovialidad.

Por cierto, es muy difícil encontrar esta clase de ánimo en el temple psíquico de los jóvenes marginales, pues su vida es una especie de tensión forzada, de aprehensión, de carga, angustia y agobio, por las exigencias propias de la existencia vivida como lucha y necesidad. En realidad, el joven en extrema pobreza parece ser incapaz de experimentar alegrías profundas y duraderas. Su vida no se nos presenta como un lago sosegado. Vale la pena recordar lo que Nietzsche dice: «Quien no sea capaz de sentarse a la orilla del tiempo, quien no pueda sostenerse en un punto como una diosa en la victoria, sin vértigo ni miedo, ese nunca sabrá lo que es la felicidad y lo que todavía es peor, nunca hará nada que haga feliz a los demás».

¿Cómo podría el joven pobre experimentar los

Valores propios del ánimo alegre, si el mundo no aparece él como un cofre repleto de riqueza inagotable? De ahí, el carácter decisivo que la totalidad de su existencia, valores, pensamientos, sentimientos, actitudes frente a la **vida y** al mundo. El carecer de un ánimo alegre, no es capaz de abrirse positivamente hacia el ambiente que les rodea; este ambiente, lo vive como una opresión hostil, que trastorna toda su vida axiológica. El aguijón del descontento, del fracaso y de las susceptibilidades del amor propio herido, está siempre vigente en él. Por lo mismo, le resulta difícil reconocer el valor de las cosas y de los acontecimientos, sintiéndose permanentemente interiormente empobrecido, incapacitado de gozar con lo que desea y de lo cual carece. De su estado de ánimo, lejos muy lejos de ser un ánimo alegre no hay gratitud, ni bienaventuranza, no hay disposición para vivir la vida en plenitud, con auténticos valores. Respecto de su relación con los demás su comportamiento es cerrado, escasamente sociable y poco dispuesto a la colaboración. El ánimo alegre es como un sol reconfortante, a través de cuya luz se eleva nuestra existencia, afirmando y confirmando todos los valores. Desprovisto, el joven pobre, de un ánimo alegre, abre las puertas a todas las actitudes negativas provenientes de sus circunstancias, los celos, la envidia, la desconfianza, el temor, el odio, la agresividad.

2. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del humor triste o melancolía.

Se caracteriza el humor triste por ser un estado de ánimo intensamente sombrío, falto de luz, inmerso en una íntima y densa oscuridad. Es frecuente visualizar en el comportamiento cotidiano de los jóvenes marginales que esta condición del humor se manifiesta como una fatiga progresiva, abatimiento y vacío. El muchacho suele experimentar una opresión interna y una suerte de hundimiento. Su existencia no asciende ni se despliega sino que actúa como una carga pesada que desalienta y oprime. El humor triste va siempre acompañado de estados depresivos que se exteriorizan en la expresión del cuerpo; los movimientos del cuerpo son pobres, muertos lánguidos, esto es debido a la pesadez que ocasiona el arrastrar la existencia por la tierra. Los jóvenes suelen experimentar vivencias

vitales vacías y pobreza del mundo interior.

En realidad, la melancolía no es sino una necesidad insatisfecha de los contenidos valóricos del mundo. En la melancolía no es posible encontrar una existencia firme apoyada en valores reales y dotada de auténtica plenitud. De tal manera, el mundo, para el joven pobre, carece de sentido y la pregunta por el sentido del mundo no es tampoco formulada.

La existencia que vive en la melancolía se encuentra enfrentada a un mundo vacío de sentido. El humor triste o la melancolía contiene valores de carácter vital, pues son la suma de estados de ánimo que persisten en la vitalidad.

Curiosamente, al muchacho de ánimo triste, le resulta en extremo dificultoso adoptar medidas para la acción, a la vez que no le es fácil encontrar valores en los hombres y en las cosas y enriquecerse con ellos, el joven melancólico es indiferente, carente de intereses, posee una enorme carencia valorativa de carácter vital, que no le permite ni le estimula aproximarse hacia los hombres y hacia las cosas. Así lo expresa Grillparzer: «Mi corazón se ha hecho indiferente, no me interesa ningún hombre, ningún goce, ningún pensamiento, ningún libro». No es conveniente pensar, sin embargo, que el hombre melancólico origina una ruptura radical con la participación humana y la bondad. En el drama de Shakespeare «Como Gustéis», dice Roslinda, entristecida por el destino de su padre: «Bien, me olvidaré de mi propio estado de regocijarme en el tuyo».

3. Algunas consideraciones de carácter valorico que derivan del humor amargo.

Es frecuente que este estado de ánimo y los valores que de él derivan en los jóvenes marginales, se manifiestan como una especie de tristeza que consume en la soledad interna. Se expresa como profunda insatisfacción del estado de ánimo respecto de las experiencias de la vida presente. Los valores son deficitarios y el ánimo se presenta vacío, desprovisto de claridad interna, originando hostilidad e irritación frente al mundo que le rodea.

4. Algunas consideraciones que derivan del dolor en jóvenes pobres.

Se trata aquí de realizar algunas consideraciones respecto del dolor corporal tanto como respecto del dolor anímico. En el mejor de los significados, nos referimos al dolor como la vivencia propia del sufrimiento. En primer lugar, el dolor que experimenta el joven marginal siempre es de carácter individual, por lo mismo, intransferible. En segundo lugar, el dolor vivenciado por el joven pobre origina el sentimiento, o mejor dicho, la experiencia propia del aislamiento de su existencia. Sería correcto denotar de esta vivencia emocional de huida y retraimiento el «valor» que caracteriza a la insociabilidad o la incapacidad de mantener relaciones duraderas y profundas con los demás, o una valoración que constituya rechazo o ira contra el mundo circundante. El valor propio de la autoestima se ve también altamente deteriorado; en circunstancias tales, lo que el joven pobre haga, diga o piense será objeto de una clara desestimación, que involucra la totalidad de la existencia y, por lo mismo, la vida del joven pobre adquiere claras connotaciones negativas. A pesar de todo no estamos apuntando aquí a la influencia esencial que ejerce el dolor vivenciado por el joven pobre. Uno de los caracteres esenciales que posee el dolor del cual surgen ciertos valores que norman su vida es el que todo ser vivo tiende a evitar la repetición de las experiencias dolorosas. Pero, sumergiéndonos más hondamente todavía, diremos que: «la esencia del dolor reside en que desorganiza la intimidad del hombre en toda su estructura vital y psíquica». En realidad el dolor lacera el fondo de la vida, pues allí es donde hiere el filo del dolor. Es prudente dejar perfectamente explicitado que en el sufrimiento o el dolor la vida ya no se experimenta como un regalo que acogemos de las manos del creador. La verdad de los hechos es que el dolor nos enseña «Que la vida oculta en sí misma la posibilidad de convertirse en su propia enemiga». «El dolor es el mal más real, inevitable e innegable, que desde dentro sale al encuentro de la vida, la inhibe, y la amenaza». En otros términos, el joven pobre sumergido en el dolor experimenta en su cuerpo o en su mente enfermedades largas y dolorosas. En tales condiciones la agresividad concebida como un

«valor negativo», el resentimiento, la furia, el temor, el quebranto, son, en definitiva, manifestaciones que sugieren la presencia de «valores» que convierten a la vida en un destino doloroso, en el que no se puede respirar sin sentir dolor a cada inspiración. Es pues, el joven pobre un apersona, como suele decirse ingenuamente, desprovisto de valores. Como el fondo de su vitalidad está quebrado, sus «valores» también suelen estarlo. En las experiencias dolorosas tan frecuentes de los jóvenes que viven en la pobreza extrema, siempre se encuentran unidos intrincadamente la cualidad objetiva y la endotímica, razón por la cual, no es en modo alguno sencillo determinar donde comienza la una y donde termina la otra.

El dolor suele ser como una espina en la carne, de la cual se querría escapar, pero para lo cual no existe una clara salida. Es precisamente este hecho el que nos permite afirmar que el dolor vivenciado por los jóvenes pobres es sólo comparable como un atentado contra el mismo, en la totalidad de su existencia. Pues a pesar del dolor vivenciado, el joven pobre no desea sustraerse de la vida. En tal caso, la vida adquiere las características propias de una gran desgracia y el dolor, en general, es considerado por él como un gigantesco valor negativo. En el dolor, y respecto de los valores que afianzan la totalidad de la vida del joven es fácil sentir la pérdida del valor de la vida misma.

¿Qué sentido tiene la vivencia del dolor como valor en los jóvenes pobres? ¿Carece el dolor de sentido absoluto? No podemos responder a esta pregunta negativamente, respecto del sentido del dolor, si se trata del dolor anímico. Eckehart afirma con énfasis que "el dolor es el carruaje que nos traslada más rápidamente a la perfección". El dolor abre el camino hacia la vida espiritual. Más, el dolor de estos jóvenes tiene mucho de azaroso y, por esta razón, no está orientado tras la consecución de un fin superior. Todos los valores que de él deriven pueden, de hecho, proporcionarles una cierta sabiduría para escapar del lado oscuro del sufrimiento, pero no los perfecciona, por el contrario, los envilece y les llena el corazón de resentimiento.

5. Algunas consideraciones de carácter valórico

que derivan del placer en jóvenes pobres.

No debe entenderse el placer como un sentimiento vago que se opone al dolor. Es mucho más que eso, es la gran satisfacción que encontramos incorporada en el contexto del impulso vital. Al dolor lo podemos identificar con el sufrimiento, más a la vivencia del placer la identificamos como goce. ¿Qué sucede en la hora o en el minuto del placer? Nos percatamos de la existencia de un caudaloso flujo de intensa vitalidad. «En todo placer se nos concede algo que llena un vacío» El goce es un estado, mejor dicho una vivencia, un disfrute que surge en el hombre en su encuentro con el mundo.

En los jóvenes de extrema pobreza el goce propiamente tal es un impulso parcial que proviene de la inferioridad general de la vida. De tal manera es el goce para el joven pobre que el producto de una simple vivencia sí es capaz de satisfacer el impulso vital. Dicho en otros términos, es el goce, para el joven pobre, todo aquello susceptible de oponerse al dolor.

Los jóvenes marginados experimentan el dolor como una necesidad imperiosa de escape o huida, pero el sentimiento de goce o de placerse presenta con todas las características de la aceptación, de la inspiración o por decirlo así, del saborear. El goce es sencillamente para el joven humilde sinónimo de lo agradable, y nada más. *Por lo general, el goce actúa directamente sobre los órganos de su cuerpo.* Es el goce para éste una vivencia relativamente superficial que surge del gusto, del olfato y del tacto. Es un sentido inferior. *El mismo contacto sexual es sólo e) producto de su voluptuosidad efímera.* Por cierto, no queremos dejar de desconocer que en el goce también existen placeres intelectuales y espirituales, pero esta vivencia que se experimenta en las profundidades de los estados internos, es poco común en el joven marginal al poseer un carácter más zoológico.

6. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la saciedad y la repugnancia en Jóvenes pobres.

Es el aburrimiento, en los jóvenes en extrema pobreza, lo que origina la saciedad llegando

hasta la repugnancia. El aburrimiento anula por completo el placer en él, pero origina un sentimiento certero de esperanza. Es el aburrimiento una suerte de antipatía ante el placer, a pesar de lo dicho. Por otra parte, la soledad es también una antipatía del placer. El alcohol lo sacia, el sexo y la droga también y la carencia de actividad fecunda de su vida; pero esta saciedad la experimenta sólo si ha sido capaz de experimentarla anteriormente. La saciedad es para el joven pobre pesada e incómoda, que lo obliga a replegarse en sí mismo, contrariamente al sentimiento de aceptación y receptividad interior que son propios del placer. Una vez que el joven pobre experimenta la saciedad, en su máxima expresión incrementa en él la repugnancia, por lo que todo le es desagradable y antipático.

7. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del asco físico y psíquico en jóvenes pobres.

Caracterizamos el asco físico y psíquico como la valoración vital de no querer relacionarnos nunca con aquello que lo produce. No es de extrañar, entonces que, entre los jóvenes pobres, se puede experimentar el asco ante una comida, un espectáculo, una situación o una persona. El asco constituye una cualidad rechazable y repelente. En otros términos el joven pobre experimenta el asco como algo que le es literalmente repelido. La experiencia nos ha enseñado que, en múltiples circunstancias los jóvenes en extrema pobreza experimentan el vómito que, generalmente, acompaña al asco. *El mundo o circunstancia en el que habita, así lo justifica, sobre todo si vive en habitaciones plagadas de ratas, ratones y cucarachas, o cuando a causa del instinto de conservación, el joven se ve obligado a comer algo que normalmente rechaza.*

El asco físico o psíquico, concebidos en sus aspectos valoricos no están orientados tras la conservación del individuo, sino tras la vitalidad de éste. A través del asco pretendemos resguardar nuestra vitalidad de la suciedad, inmundicia y contaminación que proviene del exterior. Por eso, no es de extrañar, que nos sentimos repelidos** por el asco.

3. Algunas consideraciones de carácter valoneo que derivan de la alegría y la aflicción en jóvenes pobres.

La diversión y el fastidio nos presentan la ausencia de valores vitales, la alegría y la aflicción se manifiestan a través del empobrecimiento de estos mismos valores, que, como los otros contienen el carácter de ser transitorios. La alegría es vivenciada por el joven pobre como un don; es clara y luminosa. Esta es la cualidad axiológica de aquellos que nos alegra. La alegría es experimentada por los jóvenes como un hondo estremecimiento ascendente que se experimenta aquí y ahora. No debemos confundir la diversión y el goce con la felicidad, ésta se encuentra en un lugar mucho más elevado. El joven pobre experimenta la felicidad como un abrirse, como un abrazar y un darse. La felicidad afecta profundamente los fundamentos de su existencia, es como un valor del sentido que se recibe gratis. La felicidad está relacionada con la profundidad, bienestar psíquico y orgánico del ser humano penetrando toda la vida.

Pero la alegría es esquiva, como valor en los jóvenes pobres; no se encuentra en su pasado ni posee proyecciones futuras. Desde un punto de vista ético el joven pobre sólo es capaz de elevarse a la esfera de la diversión, que es incapaz de proporcionarle un punto de apoyo a su vida.

La aflicción, en tanto, es la ausencia de la pérdida de la plenitud y del sentido de la vida.

En realidad, lo que produce la aflicción en el joven pobre desde un punto de vista axiológico es el no ser o el ya- no ser; es el vacío, la pérdida del mundo ensombrecido por la pobreza y el vacío de la propia existencia. «Por no perder o no poder alcanzar valores de significado podemos enojarnos, pero sólo podemos afligirnos si estos valores rehusados son los sentidos» El gesto virtual de la aflicción es lo contrario del abrirse y del abrazar, propios de la alegría, en un encerrarse en sí y apartarse".

9. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del embeleso y el pánico del joven sobre.

Podemos entender el embeleso como una de las tantas formas que suele tener la alegría, sólo que la forma esencial de éste, es el hecho de ser estática. El embeleso no se eleva hacia alturas inconmesurables como un poderoso arrebató que actúa sobre nuestra vitalidad. A través de él, nuestro yo individual, es transportado hacia una vida más intensa.

Al pánico lo caracterizan los efectos que actúan en el yo individual. Pero esta afirmación es cuestionable, pues se puede experimentar pánico frente a ciertas cosas que no tienen nada que ver con nuestro yo, por ejemplo, "un accidente, un crimen o un delito feroz". Curiosamente el pánico se encuentra casi siempre vinculado con el tema de la muerte, con la destrucción de la vida.

La vida cotidiana de los jóvenes pobres, desde luego, se ve permanentemente enfrentada a amenazas inevitables que atentan contra su integridad o procuran destruir su vida. El pánico, concebido como un valor negativo experimentado por el joven pobre, lo conduce a la visión cercana de la muerte. A veces el pánico surge como producto de sus propias fantasías o de la contemplación de un accidente, y le provoca el impacto de un espanto frente a la destrucción del corazón sagrado de la vida, por las características propias de su existencia, casi apocalíptica, el joven pobre vive con profundos estremecimientos en su vida íntima, naufrago en un mar de valores envilecidos. La vida se transforma para él en un abismo. En tales condiciones es muy difícil sostener la base de la existencia. ¿No es la vida del joven pobre una realidad destruida, mutilada y profanada? Los valores de sentido se pierden por ello, el embeleso como tal, no es un fruto susceptible de madurar en el árbol de la vida.

10. Consideraciones de carácter valórico que derivan de el susto en el joven pobre.

Cuando súbitamente, en el peligroso horizonte de la vida del joven pobre, surge una amenaza, junto a ella aparece el susto; el susto, que también, se manifiesta en los animales. ¿Cómo valorar en condiciones tales, lo que le amenaza o le salva? El susto paraliza todos los movimientos de quien lo experimenta. Es como un "shock". Es más, en

esteshockse paraliza en forma violenta el proceso sicosomático, la continuidad del curso orgánico. Por otra parte, el susto adquiere para el joven el carácter de una amenaza intensa que parece atentar contra su propia conservación. La respiración se detiene, las pulsaciones del corazón se alteran, el susto, en algunos casos, suele ser mortal.

11. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la agitación en el joven pobre.

Es muy similar al susto y su causa también es producto de algo peligroso o amenazador. Se trata de una amenaza que se dirige hacia nosotros, que lucha contra nosotros, nos arrolla y nos vence, por eso, además de desconcertarnos nos irrita y encoleriza al no poder detenerla. En un joven víctima de un estado de profunda agitación siente que su conducta o comportamiento se altera en un grado superlativo, se desorganiza intensamente su capacidad de valorar la causa de aquello que le agita, se anula o distorsiona en grado extremo, pues, su actividad cardíaca se acelera, lo mismo que su respiración; toda su agitación y sus movimientos no están dirigidos a ningún fin. Lo normal, es que el joven expuesto a un estado superlativo de agitación caiga en un estado de profunda agitación y caos y anarquía de movimientos. Otro hecho significativo se refiere a la pérdida de la capacidad de valoración en el joven pobre, en estado de agitación, es la incapacidad para pensar y reflexionar. En tales casos decimos de él que "ha perdido la cabeza", porque ya no sabe qué es lo lógico que debe hacer. Un joven marginal sexualmente agitado, en un intento de violación, sobredimensiona sus reacciones o lleva a cabo acciones sin sentido que luego lamentará.

12. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la ira en el joven pobre.

La ira no es otra cosa más que agresividad. El sujeto que la padece ataca y contraataca. No pone en peligro la vida del individuo, pero la perturba, la limita, porque se resiste a sus deseos, por ellos nos induce a la destrucción. La ira es "sensu-stricto" siempre un poder destructor. Se dice que ella, además, que es ciega.

Un joven airado carece de la capacidad de comprender y reflexionar, razón por la cual no está en condiciones de medir las consecuencias de su iracundia. Hay muchachos marginales que apedrean escuelas, tiendas, animales o transeúntes. Así descargan su ira sobre cosas animadas o inanimadas, sobre cosas o personas inocentes que no les origina ninguna provocación. Desprovistos de reflexión descarga sus energías acumuladas contra lo que le amenaza o no le amenaza. Iracundos, como suelen serlo con frecuencia, son capaces de apuñalar a un transeúnte por un ágarrillo no obsequiado.

El consumo frecuente de alcohol, dice Freud: elimina parte importante de la "represión", lugar por donde **emergen** del inconscientes las tensiones reprimidas mortíferas, destructivas, que logran su satisfacción en el encuentro de su "objeto natural" Las drogas, con frecuencia, suelen originar iracundia y por esta causa agrede permanentemente a todo aquello que se considere como una amenaza La ira es designada por psiquiatras y otros estuaiososo déla mente como: "corto circuito efectivo".8

Es importante decir que la ira conlleva siempre el deseo de poseer lo valioso, lo estimable, lo útil y necesario, si el joven pobre no puede obtenerlo como producto de su propio esfuerzo o trabajo, suele apropiarse de ello después de la lucha aguerida que la ira le provoca. Es una característica que encontramos en innumerables fuentes bibliográficas, el reconocer en el joven marginal frecuentes reacciones airadas, que lo alejan de la práctica de valores morales o sociales estimables. Suelen maldecir con frecuencia, suelen enfurecerse al menor perjuicio personal.

La capacidad valorativa del joven en extrema pobreza suele tener caracteres primitivos, producto de su involucionada capacidad emocional de su yo individual. A estados tales como estos, suele conducir la condición de extrema pobreza.

13. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de el temor en joven pobre.

El temor puede ocasionar reacciones en dos

Sentidos a uno mismo o a los demás. Es evidente que el temor está relacionado con el instinto de conservación del individuo. Un padre alcohólico y agresivo, una pandilla de enemigos drogados, surgen como fuerzas externas que ponen en peligro el valor de la vida individual del joven en extrema pobreza. Se puede sostener «pie al temor, lo caracteriza un objeto siempre presente. La realidad adversa del mundo marginal con todos sus acuciantes problemas constituye la cualidad objetiva del temor, el muchacho marginal experimenta el temor como un sentimiento de honda debilidad corporal, como un sentirse inerme. "Las rodillas se me doblan", es la frase que mejor expresa este estado que los enfrenta a un hecho o circunstancia amenazadora que los somete, es un sentirse -a merced-de. En otras palabras la amenaza, que podría ser una enfermedad, el prever una violenta golpiza, el ser lacerados con arma blanca, restan la firmeza y el coraje que se requieren en la lucha por la vida y los valores vitales de supervivencia, pierden toda **vigencia**.

14. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la confianza y la desconfianza.

Diremos que la confianza es el sentimiento de la seguridad de nuestro yo y cuyas raíces se encuentran en el instinto de conservación de cada cual. La confianza, no obstante sus características, está permanentemente amenazada por corralvaloresque esperamos lleguen en cualquier momento, provocano emociones antagónicas a la confianza. Esta situación descrita le ofrece al joven pobre un mundo y un horizonte del cual se puede esperar tanto valores buenos como valores **malos**. La confianza, bien entendida, puede ser perfectamente interpretada con valores tales como la aproximación y la franqueza. Respecto de la confianza se puede ser candido o carente de malicia, pero el joven pobre parece encontrarse lejos del examen intelectual de ésta y que el pennita sentirse bondades y benévolo. El joven pobre es un desconfiando, tal vez, por el carácter propio de la calidad de su vida. Desconoce lo que el común denominadorde la gente designa con el nombre de "confianza ciega". Parecen sertérminos homólogos, la desconfianza y el temor. El joven pobre es temeroso porque es desconfiado; sin irgo, no todo aquello en lo que desconfía le

origina temor. Lo que le origina temor es el valor imprevisible de la acción o la omisión. Podríamos aventurar un juicio como éste: la desconfianza del joven pobre lo conduce a la suspicacia de pretender adivinar las intensiones de aquellos contra los cuales debe precaverse. Su suspicacia puede llegar a tal punto que le permita juzgar como objetivos ciertos temores que lleva consigo, ocultos y que atribuye a algo o a alguien.

15. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del contento y el descontento.

La insatisfacción y el contento están íntimamente entronizados con el egoísmo, el deseo de poder y la necesidad de estimación. El contento y el descontento son valores capaces de vivenciarse cuando poseemos la efectiva capacidad de una respuesta que satisfaga nuestra necesidad de poder, el trabajo permanente o generalmente esporádico, el éxito en el estudio, aún cuando éste sea eventualmente interrumpido, proporcionan valores que reafirman el concepto de autoestima y originan el contento. El éxito, en fin. en cualquier empresa, cuyos logros se hayan realizado, producen valores que fomentan la sensación placentera del contento; más al no ser tan frecuente el éxito personal que los jóvenes pobres anhelan conseguirenlodiversos ámbitos de su vida, lo frecuentemente perdurables es la insatisfacción o el descontento, que aprehenden a enmascarar a través de palabras, conductas, gestos o actitudes que exteriorizan frustración o agresividad, etc.

16. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la envidia.

El sentimiento de la envidia actúa en vista del deterioro de los valores de utilidad, gracia, posesión y ganancia que otro posee. Es la más clara expresión de aquello que queremos tener y notenemos. Además, se caracteriza porel deseo vehemente de querer -quitar-. Es la eterna "mirada de reojo" que actúa permanentemente unida al deseo de arrebatarse el valor del cual el otro es dueño.

La envidia, es sinónimo de frustración y descontento porque exterioriza el deseo frustrado de querer poseer lo que no se posee.

GOETHE dice respecto de la envidia radical de la existencia y a la plenitud de valores en ellos percibidos:

¿Por qué te quejas de tener enemigos?
 ¿Deberían hacerce amigos tuyos aquellos para quienes el ser como tú eres, es un eterno reproche en silencio? (Diván Oriental-Occidental)

Pues bien, la envidia es el paso previo que conduce al resentimiento. No existe resentimiento sin envidia, pero sí existe envidia sin resentimiento. El resentimiento, emoción muy frecuente en los jóvenes de extrema pobreza, proviene de un escaso sentimiento de autoestima pero fundamentalmente, de la valoración del destino humano que es considerado injusto. No se admite en el mundo marginal de los jóvenes pobres el éxito de los otros, el que otros triunfen mientras ellos fracasan; su envidia persiste hasta el punto de ver interrumpido el éxito y la satisfacción que de los demás envidian.

17. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de los celos.

Es clara la unión o parentesco que encontramos entre los celos y la envidia. Los celos constituyen un poderoso anhelo de posesión. Son egoístas, pues no se admite la idea de que otros posean valores de agrado o utilidad, etc. El joven en extrema pobreza no acepta el hecho que en los otros se presenta como posesión de valores de significación que ellos desean alcanzar e incluso arrebatarse.

18. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del halago y el agravio.

El halago tiene su origen en la necesidad que posee el joven pobre de ser estimado. La estimación origina valores satisfactorios en él que le permiten sentirse halagados. Aún cuando no es el caso en jóvenes provenientes de estos estratos sociales, el valor más elevado del halago es la vanidad. A causa de la vanidad, quien quiera que la experimente siente que la vida le sonríe al mostrarle la gigantesca dimensión de su imagen hipervaloradas. Es evidente que en los

gestos del joven pobre, no se adoptan posturas de sobrevaloración, no hay en él el afán de pavonearse para mostrar valores que supuestamente posee o no posee.

Cuando no hay estimación y halago, y es esto lo más común en jóvenes de esta catadura, hace su aparición el agravio, o lo que es lo mismo, la ofensa o la henda. productos de las laceraciones que provocan en el joven pobre sus justas valoraciones de estimación o apreciación.

Ofendido, agraviado, herido, el joven pobre se siente como relegado a un lugar sombrío y tenebroso del mundo desde allí, espera que éste le llame con voces dulces de halago.

19. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan del desquite.

A través del desquite el joven pobre experimenta la vivencia valórica de la venganza. "Dulce es la venganza", suele decirse, dulce es el desquite que se expresa a través del daño que se ocasiona como un castigo merecido al enemigo. Los gestos propios de el desquite son la apertura de la mano empuñada y el frotamiento de éstas que perfilan claramente la emoción propia del desquite.

20. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la alegría por el daño ajeno.

A través de ciertos actos de venganza que, en conjunto contienen innumerables contravalores morales, el joven pobre experimenta el valor equívoco de la alegría por el daño ajeno. Este es un valor equívoco pues a través de él se origina la satisfacción del resentimiento. Esta clase anómala de alegría por el daño ajeno que se vivencia como un valor moral positivo proviene del desquite experimentando por el daño, la pérdida, la derrota, la caída o el ridículo de aquel que es considerado como enemigo, y que no es amado, en tal circunstancia, a través del daño ajeno, el joven pobre experimenta un sentimiento de triunfo. Este triunfo, empero, no proviene del valor que acompaña a la idea del poder, sino del resentimiento.

21. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de la gratitud.

Es a gratitud un valor harto frecuente que el joven pobre vivencia toda vez que recibe un bien por parte de otro. Claro está, que el valor de la gratitud es experimentado por él como la experiencia propia de un acreedor. La vivencia propia de este valor, es la de sentirse deudor. De tal suerte, que el joven pobre, experimenta un valor nuevo llamado "gratitud", que le provoca un deseo intenso de recompensar una merced.

22. Algunas consideraciones de carácter valórico que derivan de las vivencias de inferioridad, de vergüenza.

El sentimiento de inferioridad es, nos parece, una necesidad de estimación y también una forma de sentirse agraviado. La inferioridad en los jóvenes marginales es producto de ciertas deficiencias personales o producto de una envilecida calidad de vida: se siente inferior por no tener reconocimiento al que aspira; todo esto, como producto de la disminución del valor que tiene por

su intimidad, o sea, de su propia autovaloración. En realidad, el sentimiento de inferioridad del joven, proviene fundamentalmente de la necesidad de autovaloración.

La vergüenza, es una vivencia de inferioridad, se hace presente cuando hemos perdido el valor que teníamos en relación con los demás, o cuando hemos perdido el prestigio que creíamos poseer. Pero la vergüenza, en esencia, no es producto de prestigio o consideración, sino, de la pérdida de la auto estimación , lo que realmente nos importa o nos debe importar es la desvalorización de nuestra autovaloración. De tal manera, en los roles, que el joven pobre debe cumplir en el medio marginal, se esfuerza por no dejar en evidencia su insuficiencia.

La burla, en cambio, constituye un valor deleznable, que específicamente origina la ridiculez. Es considerada como el antónimo del respeto. A través de la burla intentamos dejar de manifiesto el sentimiento de menosprecio por el otro.

HORIZONTES EDUCACIONALES

RESUMEN

Pedro Meló Montaner
Profesor de Educación Básica
Orientador
Licenciado en Educación

El presente artículo destaca la importancia de la escuela en la socialización del niño y el joven.

Caracteriza a la educación actual y hace un breve recorrido por los objetivos de la educación personalizada, destaca el rol de la educación en la formación de valores, y finalmente, alude los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje.

"LA ESCUELA Y LA SOCIALIZACIÓN DEL EDUCANDO

Pedro Meló Montaner
Profesor de Educación Básica
Orientador Educ. y Vocacional
Licenciado en Educación

INTRODUCCIÓN

La escuela de hoy, tiene sobre sí cada vez más y mayores responsabilidades que afrontar. Esto implica que debe prepararse para acoger los nuevos desafíos y decidir los métodos y estrategias que le permitan enfrentar con éxito las demandas de esta sociedad.

¿Por qué la Escuela debe asumir mayores responsabilidades?

La respuesta brota con naturalidad. La "culpable" de la asignación adicional de roles a la escuela, es la sociedad en su avance vertiginoso. Es CDVIO que esta institución (Escuela) debe ponerse al día con los progresos que se alcanzan; pero el problema no está sólo ahí; sino que los avances técnicos y científicos han deteriorado el rol de la familia en esta sociedad. Los padres, como consecuencia del acelerado mundo del trabajo, han descuidado su papel educativo y obligadamente derivan hacia la escuela muchas de aquellas funciones(o partes cada vez más importantes) que antes fueron su responsabilidad.

Ante tales demandas la educación debe entrar en un proceso de permanente ajuste a estos requerimientos sociales, pensando en la adecuada inserción del hombre para esa sociedad cambiante

La escuela debe orientar su accionaren la perspectiva de una socialización del alumno, que conduzca a enriquecer las conductas positivas en concordancia con los valores de la comunidad nacional y los valores universales.

Se observa la tarea como una empresa grande en b que se debe combatir el individualismo, la enajenación y el cautiverio del consumismo. Humanizar, humanizar es el objetivo.

Sentido y significado de la Educación.

Quizás convenga señalar, que durante mucho tiempo se ha hablado de la educación como un proceso sistemático, que incluye la intencionalidad, desde fuera del sujeto, en la tarea de cambiar sus conductas, como si se tratara de una acción forzada por la insistencia en aquel cambio. Más, cuando se analiza un concepto moderno, se dice que la "Educación es un proceso progresivo (sistemático), intencional que genera el ser humano en desarrollo hacia la consecución del perfeccionamiento integral de sus potencialidades".

Es proceso; porque implica una concatenación de etapas por las que el hombre atraviesa desde su nacimiento hasta su muerte.

Es progresivo; porque implica ir de lo simple y concreto a las abstracciones; por supuesto en concordancia con el desarrollo de sus capacidades.

En intencional; porque es el propio individuo quien genera su desarrollo. Esta intencionalidad personal puede ser cultivada en el proceso por las motivaciones que se le ofrezcan.

Es perfección integral de la personalidad; porque el hombre es un ser inacabado y perfectible, que a través de este proceso progresivo e intencional llegará a perfeccionarse como obra de sí mismo, hasta conformar su personalidad. Esto significa, finalmente, lograr la humanización del hombre.

Si así concebimos la educación, denotamos que su sentido y significado, es la humanización. Ahora bien, cuando empleamos este concepto queremos expresar con ello que la educación debe tener como fin último la autorrealización, es

decir, a que el hombre, conocedor de sí mismo, de sus potencialidades y limitaciones; desarrolle hasta su propio máximo lo que genéticamente posee.

La educación cobra importancia, en cuanto respeta al individuo y procura poner al alcance de éste, todos aquellos materiales que le permiten construir sólidamente su personalidad.

Para una idea educacional, basada en este concepto, es indudable que el rol del profesor, no es el de instructor sino el de un guiador, un facilitador del proceso educativo.

La educación como arma liberadora.

Sin duda el hombre es al nacer, uno de los animales más desvalidos, tanto, que si no recibe las atenciones a sus necesidades básicas, simplemente perece. A medida que quema etapas del desarrollo, va adquiriendo las destrezas que lo independizan paulatinamente de los mayores.

La educación, como ya ha sido definida, anteriormente, se constituye en una preciosa arma para derrotar las tinieblas de la ignorancia, las supersticiones, la miseria, la pobreza, el hambre, la injusticia, la opresión, etc.

Pareciera que sólo ayer, hemos descubierto que la Educación es importante para cada hombre y para los pueblos. Un pueblo que asigna valor a la educación y al desarrollo integral de sus habitantes, no será un pueblo fácil de avasallar. Un pueblo con cultura será capaz de enfrentar con éxito los cambios sociales, políticos, económicos y éticos que los nuevos tiempos exigen.

El hombre debe aprender a vivir con altivez su condición de ser dotado de inteligencia y capacidad de raciocinio.

La liberación conduce al hombre a comprender a los "otros" y unirse a ellos para obtener el preciado fruto de la paz.

Objetivos de la Educación Personalizada.

La educación definida de la forma en que ya se

planteó anteriormente, tiene como objetivo supremo la autorrealización de la persona; sin embargo, conviene tener presente, que este proceso debe motivar al alumno y para ello:

- Debe lograr que el niño y el adolescente aprendan haciendo. El proceso educativo debe ser permanentemente un taller o un laboratorio en acción. La investigación debe jugar un rol preponderante en la adquisición de experiencias nutritivas del interés y alimento constante que influya en el desarrollo de sus aptitudes hasta transformarlas en capacidades y destrezas. Este ambiente debe contar con otros elementos vitales, como lo son los aspectos valóneos, afectivos y de socialización.

- Este desarrollo debe tener en consideración las diferencias que se producen, naturalmente, entre individuos. Se trata por lo tanto, de reconocer "quien es quien", es decir, la individualización.

- Como eslabonando el proceso de crecimiento personal a que la Educación aspira, emerge con naturalidad la socialización. Por la condición de ser del alumno, la escuela pone frente a él, un universo de personas, que también aspiran a su desarrollo, para que interactúen y crezcan juntos en este laboratorio humano que es el proceso de socialización. En esta relación aprenderá a autovalorarse, desarrollar la autoestima y a ser un contribuyente en el desarrollo de los demás.

En el laboratorio socializador, cada cual se perfecciona y crece. Aprende a jugar diversos roles en sus grupos y a ubicar sus status en las diversas instancias grupales.

La participación en grupos, traerá beneficios en la formación y desarrollo de su moral ética personales y en la conversión de un ser con valores claramente establecidos.

- Esta forma de educación (personalizada) centrada en el alumno, procura que desarrolle una actitud frente a la libertad, que la valore; la convierta en una necesidad. La autonomía debe constituirse en un principio orientador de su existencia. Se pretende hacer de la autonomía una vía de responsabilidad, por donde transiten sus ideas convertidas en acción. En otras palabras hacer de la Trilogía: "yo quiero", "yo puedo", "yo-

actúo"; una conducta guiadora de su sentido de la autonomía y la libertad.

También es propósito de una educación consecuente, proporcionar los medios para que la persona se convierta en un ser más creador que recreador.

Finalmente, y como corolario de esta concepción, tendremos como fruto una persona: estable emocionalmente, crítica, reflexiva, sensible, afectiva, creadora, respetuosa de las normas de convivencia, solidaria, amante de la verdad, la justicia, la libertad, etc.

La educación y la formación de valores:

B sistema educacional en la trama curricular de cada nivel o grado, considera la formación de «atores en el educando.

Desde pequeño el niño interna liza a través de modelos, valores que son "todo contenido cualitativo objetivadle. De carácter transtemporal que se afirma como finalidad positiva de una aspiración conciente o inconciente".

Conviene señalar que la escuela no debe tratar de imponer los valores, sino que describir sus características (carga afectiva y jerarquía i) sus propiedades y algunas taxonomías.

Que a la educación cabe una tarea importante en la internalización de los valores en los alumnos, es algo que no se duda y que críticamente, se puede afirmar que en esa dirección hay una indudable debilidad. No es que propongamos enseñar valores, sino que objetivarlos a través de nuestras actitudes como modelos.

Mucho se habla en la actualidad de la crisis de valores, del predominio de ciertos antivalores. Corresponde a la Escuela la tarea de recuperar valores propios de nuestra nacionalidad y reafirmar aquellos (transtemporales y universales) que ilustran a la humanidad en su perfección-Si la familia y la escuela flaquean en la de las nuevas generaciones, ¿quién, asumirá esta labor?

EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. Factores que facilitan o dificultan el proceso.

- "El aprendizaje es un proceso mediante el cual el organismo incorpora, estabiliza, afirma y estructura determinadas pautas conductuales, por efecto de la continua interacción organismo-medio".

En el aprendizaje están comprometidos diversos factores que sucintamente analizaremos.

a) Factor Alumno: Desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, los aprendizajes de un alumno están determinados por las diferencias individuales (depende de aspectos psicobiológicos, genéticos, sociales).

La incorporación de pautas conductuales a la estructura personal, supone un acto racional de convicción y conveniencia, que corresponde al ámbito de la individualidad. También sigue igual proceso la estabilización de una conducta ya adquirida, o simplemente por la misma vía de extinción de otra y su reemplazo.

b) Factor profesor: El rol del profesor en el proceso de aprendizaje es de extraordinaria importancia. Los aprendizajes (incorporación, estabilización, extinción de conductas) deben estar motivados objetivamente y en la dirección correcta, para que se traduzcan en el interior del alumno en una actitud. Los aprendizajes erróneos o abstractos llevan a conductas inadecuadas o simplemente a no lograr pautas conductuales. Los modelos también se aprenden en la interacción escolar, si el profesor es un modelo conseguirá en sus alumnos conductas de crecimiento y desarrollo, que por seriales, no se extinguen en el tiempo.

La característica moldeable de los niños pequeños es una rica fuente elaborada de pautas de conducta. De allí que las actividades del "hacer" pedagógico deben estar impregnadas de las motivaciones y orientaciones que conduzcan a la incorporación de pautas conductuales valoneas, para el desarrollo y crecimiento personales.

Horizontes Educativos

c) Factor padres: Los padres, tanto como los profesores son personas valiosas en el proceso de aprendizaje del niño y del adolescente.

Los padres son inicialmente los educadores "únicos" del niño y por lo tanto, primeros modelos de imitación. De esta interacción, los niños "cogerán" pautas conductuales de gran estabilidad.

Conforme crece el niño la acción paternal decrece y entran a intervenir otros agentes. Algunos de ellos concurrirán, a veces, para deformar lo obrado.

En un análisis sencillo, podemos afirmar que el proceso de aprendizaje en la familia, puede tener varias deficiencias.

- Insuficientes motivaciones
- Ignorancia o carencia de modelo apropiados.
- Autoritarismo del o los modelos.

CONCLUSIONES

Del análisis del tema se pueden desprender las siguientes conclusiones:

- . El concepto de Educación, desde el punto de vista de la sociología, acentúa la intencionalidad para generar conductas, desde el interior del individuo.
- . La escuela es un agente de socialización cada vez más gravitante en la sociedad moderna.
- . La educación pretende, como fin último, la humanización y autorrealización del hombre, es decir, convertirlo en persona.
- . Los procesos de aprendizaje y socialización, deben constituirse en elementos liberadores del

- Falta de afectividad.

d)Factor comunidad: Entendemos por comunidad el referente geo-social en que el individuo se desenvuelve. En este contexto cada persona en su interacción con otros miembros de la comunidad, incorpora, reafirma o desecha conductas. Lo más probable es que allí se produzcan aprendizajes positivos; pero también los habrá en sentido inverso.

La comunidad ofrece al niño y adolescente un aprendizaje no sistemático (indisciplinado), por lo tanto, puede no ser concordante con las etapas de desarrollo. De esto se desprende que su función abarca un amplio espectro de situaciones que no son tamizadas. Entonces, nuevamente familia y escuela deben coger las tareas de remover aquellas conductas que no aportan al crecimiento y ofrecerla alternativa de reafirmación o desecho.

hombre.

- . El proceso de socialización humana, conlleva el propósito de formación de valores en los diversos ámbitos.
- . La educación y la socialización del alumno deben constituirse en talleres y laboratorios del "aprender-haciendo".
- . El proceso tiene presente las diferencias individuales y ajusta las instancias de aprendizaje a tales características.
- . De todos los factores o agentes que intervienen en el aprendizaje, la escuela adquiere mayor relevancia cada día.

BIBLIOGRAFÍA

1. ELKIN, FREDERIK: El Niño y la Sociedad. Familia. Edit. Universitaria, 1982.
2. MUSSO, SANTIAGO Y BURROWS, RAQUEL: El adolescente chileno. Edit. Universitaria, 1986.
3. ALVAREZ, MARÍA DE LA L. Deprivación y
4. SPROTT, W.J.H.: Grupos Humanos. Edit. Paidó, 1964. Edit. Océano, 1985.
- 5 - SONIA: Apuntes de Sociología.

LA BIOTICA, UN DISCURSO REFLEXIVO EN CONTRA DE LA MANIPULACIÓN DE LA VIDA

María Isabel Casanova
Profesora de Filosofía
Magister en Filosofía
Orientadora Educacional

INTRODUCCIÓN

Este ensayo nace de las múltiples reflexiones que surgen en mi interior, como consecuencia de una realidad asombrosa y contradictoria, por no decir asombrosa y desafiante a la vida misma y a su destino, que nos ofrece las distintas experimentaciones de carácter científico biológico que se están llevando a cabo en el campo de la medicina genética. Audacia, irrespetuosidad ante la interrupción, alteración del maravilloso proceso de la creación natural y trascendente de los seres vivos y en especial la referida a la creación y reproducción humana.

El papel de la ciencia, su rol investigativo ha ido más allá de todo lo concebido por otras épocas y por otros hombres, su punto máximo hoy día alcanzado, y que no es el último, se atrevió a concebir como hecho real y concreto la creación **vía** manipulación de la vida humana en forma homologa a otra bajo circunstancias estrictamente artificiales y mecanizada.

Aunque esta visión no ha estado ausente en el género literario, aceptable como plano de una realidad imaginaria propia de ella, ha pasado al rano objetivo, ha pasado a ser un hecho evidente en lo real, se ha insertado como proceso causal generador de vida internalizándose en nuestras vivencias, ocupando parte propia del hacer humano como un hecho de carácter universal que modifica y altera la natural visión y sentido de lo que es nuestra percepción sobre los procesos de creación de los seres humanos, sobre su espiritualidad, el hombre se hace a sí mismo, el es el creador de un modo de vida; a la vez se hace poseedor en el dominio que tiene sobre aspectos

trascendentales y fundamentales, a saber, un poder sobre la vida y la muerte, sobre la inmortalidad, sobre el control de la enfermedad y de toda suerte de determinismo y azahares propios de la vida natural humana, si bien es cierto da la impresión que este procedimiento de creación de vida por parte del hombre de ciencia, es tocar el cielo, tenerlo como propio en el sentido que todo será perfecto, y sentimos como dioses, como seres autofundantes, autosuficientes, perfectos en sí mismos, es también la manifestación de haber sobrepasado todos los límites de lo naturalmente establecido, de alterar el fundamento substancial del ser humano y de su sentido existencial.

¿Será posible que este ser "humano" vivencie en un mismo estilo natural, la curiosidad por el saber y por ser mejor, por ser libre? ¿De qué naturaleza serán sus vivencias, sus emociones, sus sueños, sus anhelos potenciales a la trascendencia?

El valor moral de la persona humana.

El sujeto y el objeto de toda reflexión ética son los actos de carácter moral que efectúa la persona que vive y se desarrolla en comunidad con otras personas; esta persona es, por su misma naturaleza, un ser social y constituye un desafío ético para sí mismo y los demás, orientar su vida hacia su realización en esta comunidad, en sus procesos de hominización y humanización. Al hablar de persona y sociedad humana existe un fundamento básico: la vida, sin ella, no podemos hablar ni de persona ni de sociedad.

La persona humana, así como es espíritu es también un cuerpo, totalmente cuerpo y totalmente espíritu, de sus instintos más primarios hasta sus capacidades y condiciones superiores, hace delicadas artes, el ser un ser natural, un ser natural humano, que se singulariza por una doble capacidad de romper con la naturaleza: sólo él conoce este universo que lo devora y sólo él lo transforma, él, el menos armado y el menos potente de todos los grandes animales.

El hombre al superar la naturaleza ya no está más bloqueado en su destino por el determinismo, si bien es cierto permanecemos concretamente a diferentes determinismos. Cada determinismo que el sabio descubre, es una nota más en la gama de su libertad. El hombre posee conciencia reflexiva y la reciprocidad de las conciencias, en caso de conflicto, el individuo se subordina a la especie; en la persona humana, esta acción, encuentra su significación.

La persona es persona humana desde su existencia más elemental, y lejos de despersonalizarse, la existencia encamada es un factor esencial de su fundamento, de tal forma que su relación "existencia corpórea", "existencia espiritual", no son objetivaciones separadas, el hombre existe subjetivamente y existe corporalmente en una y única experiencia, el hombre no puede pensar sin ser, ni ser sin su cuerpo, está, por su cuerpo expuesto a él mismo, al mundo, a los otros, por él, escapa de la soledad; si se impide la transparencia de sí mismo, se arroja fuera de sí mismo sin cesar, alienándose de la problemática del mundo y de la historia del hombre. Por la fuerza de sus sentidos; es lanzado al espacio, por su envejecimiento, aprende el concepto de duración; por su muerte, toma conciencia que debe enfrentarse con la eternidad. El cuerpo le hace sentir el peso de la esclavitud y el sometimiento, pero al mismo tiempo, es la raíz de toda conciencia y de toda espiritualidad.

La persona no se conforma con aceptar la naturaleza de la cual surge o reaccionar ante ella, sino que se vuelve hacia ella para transformarla e imponerle progresivamente la soberanía de su sello personal; su primera acción es la aceptación al mundo natural, su pertenencia a la naturaleza

no está destinada a articular una red de determinismos, sino a abrir ante la libertad creadora un número siempre mayor de hombres y mayores posibilidades de humanización, es la fuerza de su afirmación personal la que rompe los obstáculos y allana el camino, para ello le fue dada como obra y soporte de toda personalización, es decir la persona en relación con la naturaleza establece una relación dialéctica de intercambio y ascensión.

¿En qué se funda la persona humana?

Fundamentalmente, según Manuel Mourier, en una serie de actos originales que se mencionan y explican brevemente:

a) Es una existencia capaz de separarse de sí misma, en desposeerse, de descentrarse para llegar a ser disponible para otros.

b) Situar me en el punto de vista del otro, abrazar su singularidad con mi singularidad, en un acto de acogimiento y un esfuerzo de concentración. Ser todo para todos sin dejar de ser, y de ser yo.

c) asumir lo que soy, asumir el destino, la alegría, la pena, la tarea de los otros, sentir junto a los otros.

d) La fuerza viva del impulso personal es el don de darsin medida y sin esperanza de devolución, ser generoso disuelve el problema de la soledad y derriba cualquier sentimiento que opaque o perturbe su espiritualidad.

e) Ser fiel a su condición creadora, desde su nacimiento hasta su muerte, es su consagración a los actos más puros de su crecimiento personal, al amor, la verdad, la amistad, etc.

Podemos, además extraer algunas conclusiones básicas y fundamentales de la vida humana en sus aspectos éticos.

1. La vida es un valor en sí, este valor es la base, su soporte y el fundamento de cualquier otro valor moral pre-moral que pueda ser desarrollado en su proyección moral y social, así, esta característica de valor básico y condicionante nos impone una vigilancia especial para no comprometerlo, no se puede sacrificar por

cualquier cosa. Afirmar que la vida moral es un valor en sí, permite dialogar en forma asertiva y consecuente con todos los hombres aunque se difieran en ideologías y creencias.

2. La vida es un valor sagrado. En el discurso religioso la vida se entiende como un Don, porque se considera como creada. La vida humana propia y la de los otros no es una propiedad privada, sino un regalo, de modo que cada hombre es sólo un administrador de algo más prodigioso que él mismo; es reverencia a la vida cuyo desarrollo y destino está dentro de un plan divino, en donde está el sentido de la vida, aún más, su realización y su misteriosidad.

B. Haring en su obra "Moral y Medicina"¹ afirma: "Nuestra vida corporal no nos pertenece a nosotros, sino a aquel que nos la ha confiado para nosotros mismos y para el servicio de nuestros hermanos",

3. La vida es una concepción y una realidad personal, comunitaria y ambiental; es una idea sobre lo que soy en mi interioridad, en lo que soy en mi interrelación con los demás y lo que soy en un entorno natural determinado, en el cual crezco y me desarrollo.

4. La vida incluye la idea de calidad: es decir no sólo somos existencia, sino también esencia, espiritualidad, trascendentalidad, dignidad en aquello que le corresponde, sus atributos, sus derechos y deberes universales inviolables, por tanto se le deben facilitar todas las condiciones que desarrolle una vida verdaderamente humana, es decir, digna que abarque la satisfacción de sus necesidades básicas fisiológicas, psicológicas, educativas, técnicas y científicas y por sobre todo virtuosas-éticas que le permitan obrar de acuerdo con la norma recta de su conciencia, sólo por su inteligencia y su conciencia descubrirá el bien moral en sí mismo, es decir la

- Mutabilidad de su condición humana.

¹ = -amg *Moral y Medicina, Madrid, Editorial P.S. 1977. pp 69 - 70.*

Si he afirmado tantas condiciones y atributos a la vida humana, vale la pena considerar que a ella a nivel universal le corresponde en sí:

a) perpetuar la sobrevivencia de la especie humana.

b) la formación y prolongación de la familia.

c) el derecho a ser protegida de los demás y por los demás; no ser agredida ni oprimida por exigencias, ni condiciones sociales, económicas, médicas o políticas o religiosas.

d) respetar su opción personal.

e) la inviolabilidad de su propio cuerpo.

¿Puede el científico, en este caso, el especialista en investigación genética, olvidarse del valor de la vida, que aunque biológicamente esté en un genoma, o en una célula, posee en sí, toda la información genética de sus progenitores naturales

Bioética: necesidad de una nueva ciencia.

Albert Einstein sabiamente afirmó: "el hombre antestenia medios harto imperfectos, pero metas claras, mientras que hoy el hombre tiene medios harto perfectos, pero una total desorientación".

El mensaje implícito en esta afirmación es obvio, vivimos en estas últimas décadas el privilegio de tener una cultura altamente tecnológica y desarrollada; la ciencia y su investigación biomédica ha abierto con amplitud asombrosa un mundo de nuevas posibilidades, debido a su gran capacidad técnica y un mejor dominio del mundo biológico, la medicina ha evolucionado hacia una tecnología de la salud, que ha aportado grandes beneficios en la lucha contra las enfermedades y a favor del bienestar físico del ser humano, ha creado también grandes ambigüedades inherentes a toda tecnología, como por ejemplo su espíritu pragmático o empírico, cuyo funcionamiento que se preocupa por la eficiencia sin preguntarse lo suficiente por la conveniencia, es decir el "como" se independiza del "por qué", la existencia de una mayor preocupación por los

medios, sin referirse a los fines, ya que asume de una manera acrítica que la solución de los medios equivale automáticamente a la consecución de los fines deseados; la preferencia por la cantidad en desmedro de la calidad, en el supuesto de que "lo más" es preferible a lo "mejor", el predominio de lo impersonal, esto es la enfermedad se independiza del enfermo, etc.

Si se afirma que la vida humana es un valor en sí, básico y fundamental, ante este acontecimiento proveniente del campo biomédico y en una actitud que merece nuestra profunda reflexión surgen a la vez muchas interrogantes: ¿cuándo comienza la vida humana?, ¿cuál es el momento de la muerte, ¿es vida sólo lo relacionado con la espiritualidad o sólo a lo que corresponde a lo vital vegetativo?, ¿Quién señala los límites entre la vida y la muerte?, ¿El hombre tiene este poder o se atribuye poder?

¿Cuál es nuestra responsabilidad frente a nuestro medio ambiente?, ¿tenemos obligaciones frente a las futuras generaciones de entregarles condiciones dignas?

Un campo de posibilidades desconocidas se abre ante nuestros ojos, sin embargo nuestras interrogantes permiten converger el conocimiento de distintas ciencias relacionadas con el desarrollo humano y su cultura, como lo son la sociología, las ciencias de la Educación, las ciencias políticas y jurídicas, la filosofía, la ética, la antropología.

Cuando se habla en propiedad de la nueva biología, de la revolución biológica, esta traspasa las fronteras de su propia ciencia y penetra necesariamente en otras ciencias afines, porque sus resultados repercuten directamente en la totalidad del actor principal: el hombre, su cultura, su desarrollo, su futuro, de este modo, de nuevo ante esta nueva forma de conocimiento y de las interrogantes que se plantean es necesario la biofilosofía y la bioética, como ciencias fundamentales que deben estar a la base de esta nueva transformación humana.

¿Qué papel le compete a la biofilosofía?, ¿Qué criterios deben ser proporcionados y considerados en la bioética?, ¿qué se ha planteado sobre el comienzo de la vida humana?

El naturalista y filósofo griego Aristóteles en el siglo IV A.C. parece haber sido el primero en plantearse explícitamente, tanto desde el punto de vista empírico como el punto de vista racional, el problema de la vida en general, y de la generación humana en particular. Lo que hoy llamaríamos: punto de vista biológico y punto de vista filosófico, respectivamente.

Aristóteles vio la necesidad de distinguir la pregunta acerca de la definición de la vida, de aquella acerca de las propiedades a partir de la cual reconocemos la existencia de los seres vivos; ciertamente, no para separar estos dos enfoques sino para articularlos adecuadamente.

"No sólo es útil conocer la esencia para comprender las causas de las propiedades.... sino que también - y a la inversa- las propiedades contribuyen en buena parte al conocimiento de la esencia: pues si somos capaces de dar razón acerca de las propiedades - ya acerca de todas ya acerca de la mayoría tal como aparecen, seremos capaces también en tal caso de pronunciarnos con notable exactitud acerca de la esencia de ese sujeto" (De Anima, libro II).

De acuerdo con Aristóteles, y desde un punto de vista descriptivo, se dice que son seres vivos, todos aquellos seres que vemos que: se nutren, se desarrollan y envejecen, se reproducen por sí mismos, y con mayor razón aquellos que además de estas operaciones poseen sensaciones, emociones, conductas y pensamiento. Es decir, son vivos aquellos seres que desde sí mismos y por sí mismos son capaces de llevarse desde un estado de potencialidad aun estado de actualidad en lo que se refiere a sus operaciones propias. Esta intuición Aristotélica ha sido expresada por numerosos autores con posterioridad, a lo largo de toda la historia. Un ejemplo reciente, entre muchos, es el caso del biólogo suizo Adolph Portmann, que caracteriza a los seres vivos por poseer: "interioridad": "Los organismos son sistemas activos relativamente autónomos que poseen la cualidad de "interioridad" y que la intensidad de esta "interioridad", especialmente en los animales, aumenta de modo proporcional al nivel de organización. Otro autor-esta vez desde el campo filosófico- que ha percibido con

singular lucidez esta originalidad del ser vivo, y : que él expresa en términos de "libertad" es Hans Jonas ..."el metabolismo, el nivel básico de toda existencia orgánica, es ya en sí mismo la primera realización de la libertad" (The phenomenon of life: toward a philosophical Diology").

Las manifestaciones sensibles de la vida: alcances y límites.

Ahora bien, desde el punto de vista filosófico jebe distinguirse en todo ente natural su operar. ei órgano o facultad desde dónde ese operar procede, y el sujeto que actúa a través y por sus órganos o facultades. En efecto, el ser vivo sentiente, no se identifica pura y simplemente con su acto de percibir, por mucho que ese acto de percibir sea la acción de ese ser vivo. Una cosa es el ser vivo individual como sujeto, otra cosa son las capacidades perceptivas del individuo y otra cosa es el operar actual de esas capacidades. Esta complejidad ontológica interna va más allá de lo que la ciencia experimental puede aprehender con sus herramientas conceptuales ya que no son los sentidos los que por sí mismos la manifiestan, es la razón la que la descubre a partirde los datos aportados por los sentidos.

El problema que plantea la generación de los seres vivos en general, y la del ser humano en particular, es que las propiedades a partirde las cuales afirmamos la existencia de un ser vivo individual, van surgiendo sucesivamente en el curso del desarrollo y de modo lento y progresivo. Algo semejante ocurre por lo demás en lo que se refiere a la pérdida de funciones al aproximarse la muerte. Cuando constatamosque un individuo concreto se encuentra todavía muy lejos de haber manifestado todas sus potencialidades, surge, en consecuencia, la interrogante acerca de cuando podemos afirmar que estamos ya en snicia de un nuevo ser vivo.

La dificultad -entre otras cosas- deriva del hecho que tanto el surgimiento de la vida, como su término, se producen al interior de una serie de procesos. Sin embargo, es claro desde el lpunto de vista racional que, ni el comienzo de la vida, ni la muerte pueden ser ellos mismos un proceso.

Tanto la vida como la muerte se encuentran al término de un proceso pero ellas mismas no pueden identificarse pura y simplemente con el proceso que a ellas conduce.

Lo que ocurre en realidad es que cuando el ser se afirma en términos absolutos, el comenzar a ser y el ser son simultáneos, lo mismo que el dejarde ser y el no-ser también lo son. Tanto el inicio de la vida como la muerte son, en términos temporales: instantáneos; aún cuando tanto el uno como la otra ocurran al interiorde un proceso en el cual -como el tiempo es divisible hasta el infinito- resultará siempre imposible determinar empíricamente el momento absolutamente exacto de ocurrencia. El problema en la práctica se reduce, en consecuencia, a poder determinar lo más pronto posible al interior de ese proceso generativo o corruptivo, los signos que indican cuándo el evento ya se produjo o cuándo todavía no.

Volviendo entonces a nuestra dificultad: no hay problema en reconocer la existencia de un sujeto determinado cuando asistimos al despliegue completo de todas sus potencialidades. Sin embargo: ¿cuántas son las propiedades que es necesario discernir empíricamente para estar seguro que estamos actualmente en presencia de un sujeto determinado?

Este es, nos parece, con variantes de lenguaje, el problema tal como las herramientas conceptuales elaboradas por Aristóteles permitían plantearlo hace ya 2400 años. Nos atrevemos a decir que desde el punto de vista conceptual este planteamiento no se ha modificado, y que expresado de las formas más variadas en la literatura moderna, sigue siendo el verdadero problema de fondo, en lo que se refiere al comienzo de la vida humana. Algo análogo es lo que ocurre con respecto al problema de la muerte, que no es sino -así nos parece- la imagen especular del problema de la vida humana.

Los datos empíricos con los que contaba Aristóteles, y aún alberto Magno y Tomás de Aquino en el medioevo, para responder al problema del comienzo de la vida humna, era, por relación a los que hoy poseemos,

extremadamente rudimentarios. No es de extrañarse entonces que San Alberto y Santo Tomás, que en otras cuestiones solían ser tan afines, llegaran a respuestas contrapuestas en relación a este problema. Por esta razón, el invocar hoy en día la teoría aristotélico-tomista de la animación, humanización o personificación retardada, en su materialidad, constituye -nos parece- un anacronismo. Lo que no constituye un anacronismo, es el aprovechar los instrumentos conceptuales que estos pensadores debieron desarrollar para poder enfrentar el problema con los precarios datos empíricos que ellos poseían.

En busca de una respuesta.

Uno de los mayores aportes de la filosofía clásica al conocimiento de la realidad natural fue el de haber reconocido que en todo individuo natural, vivo o no, es posible discernir una íntima composición ontológica. En efecto, en todo ente natural, es posible discernir racionalmente entre aquello que a lo largo de toda la existencia de un individuo se encuentra completo y permanece inmodificado. Es decir, por una parte, aquello que permite afirmar que todavía estamos frente a un mismo individuo; y, por otra parte, aquello que en el individuo se modifica y que nos permite afirmar que ha cambiado, esto es, aquello que nos permite decir que aquel, que es el mismo, ya no es lo mismo. Bien sabía de esto el poeta al afirmar: "nosotros los mismos de entonces ya no somos los mismos".

Dicho de modo más formal, todo ente natural se compone, desde el punto de vista del ser, de aquello que es por sí y que es sujeto especificador e individualizador, y aquello que siendo en el sujeto constituye sus determinaciones adventicias. Ciertamente no existen determinaciones que no estén en un sujeto, como tampoco sujetos que no tengan determinaciones, el sujeto y sus determinaciones se distinguen no obstante nocionalmente y realmente, por mucho que ninguno de ellos pueda tener una existencia física separada. Esta es la clásica distinción entre substancia y accidentes.

Aristóteles designó con la expresión "ousía", aquello que en el individuo es por sí y es sujeto especificador e individualizador. La expresión

"ousía" fue traducida por los latinos como "substantia". Dadas las diversas connotaciones no-filosóficas que la palabra substancia evoca en el lenguaje común actual, y a los sentidos diversos dados a este término por filósofos posteriores, buena parte de los expertos modernos en Aristóteles evitan traducir la expresión "ousía" por substancia. Desgraciadamente, la sola utilización de otros términos no resuelve todos los inconvenientes. - s i

Ahora bien, en el individuo sólo las determinaciones accidentales tienen existencia intensiva, es decir, son susceptibles de un más y un menos. El individuo puede sufrir cambios en cuanto a sus determinaciones, pero no puede modificarse intensivamente en cuanto al sujeto. El sujeto único y específico en el individuo que se desarrolla y envejece permanece completo, siempre el mismo, inalterable e inalterado, a pesar de las notables modificaciones que padece desde el punto de vista de las nuevas determinaciones que le advienen a lo largo de su historia. Toda modificación del sujeto, por el contrario, determina simplemente la desaparición del individuo y su reemplazo por otro u otros. "Las formas -decía Aristóteles- son como los números", es decir, agregarles algo a un número es hacer de él otro número: lo mismo ocurriría con posibles alteraciones del sujeto. En los seres naturales, por consiguiente, mientras existen, el sujeto permanece invariante bajo modificación de sus determinaciones de hecho, ninguna modificación podría serafinada sin la existencia de un mínimo sustrato de estabilidad.

Ninguno de los precursores de Aristóteles había logrado penetrar y resolver satisfactoriamente esta paradoja de la estabilidad y del cambio. Algunos, al no percibir la estabilidad disolvieron la realidad en una multiplicidad vertiginosa e irreductible: otros, encañados por la luminosidad e inmutabilidad del ser, terminaron por hacer del devenir una ilusión racionalmente inaprehensible.

Un sujeto que es persona.

Este progreso filosófico que acabamos de esbozar permitió en Antropología la concepción adecuada de la realidad de la persona humana, concepción

que constituye la base cultural de la vida civilizada. En efecto, para poder afirmar la existencia de una comunidad profunda de naturaleza entre los seres humanos, más allá de una intuición oscura o de una noble intención solidaria, resultaba imprescindible saber si existe o no un fundamento real para esta afirmación. Este fundamento real, individualmente distinto pero específicamente común, no es otro que el sujeto. Individualmente invariante a lo largo de toda la vida del ser humano concreto, específicamente semejante de individuo en individuo.

Sólo la toma de conciencia filosófica acerca de la existencia de un fundamento común en todos los seres humanos, fundamento existencialmente real, original y propio de todo ellos, permitió a la cultura establecer una base sólida y real para el reconocimiento de la igual naturaleza y dignidad de todos los seres humanos. En efecto, si en el individuo humano el sujeto permanece invariante por sobre las diferencias de edad, apariencia, sexo, raza, cultura o posición social, no existe base racional para afirmar ninguna pretensión de discriminación entre seres humanos en cuanto tales. Todos los seres humanos son iguales en cuanto a la naturaleza fundamental y específica, e iguales en dignidad y derechos en cuanto seres humanos.

Ahora bien, siendo el ser humano un ser racional, y en cuanto racional, libre, el modo de ser sujeto para el ser humano difiere radicalmente del modo de ser sujeto de todos los otros seres naturales. En efecto, el conocimiento intelectual y la libertad revelan en el hombre un constitutivo ontológico que trasciende al determinismo y a la corruptibilidad de la materia corpórea. A ese modo original y propio de ser sujeto el pensamiento clásico llamó "persona". Es persona todo individuo cuyo sujeto es racional e inmaterial en cuanto a su raíz, y en tanto que racional: libre. La clásica definición de persona expresada por el filósofo romano Anicio Manlio Severino Boecio: substancia individual de naturaleza racional surge así, en el siglo VI de nuestra era, a la vez como una culminación de la reflexión antropológica griega, romana y cristiana, y como un anuncio de lo que ahí en adelante constituiría uno de los pilares de la civilización.

De este modo, la pregunta acerca de cuándo se es persona, y de cuándo se deja de serlo, tan acuciante en nuestra época, debe ser examinada a la luz del origen conceptual e histórico de la noción de persona. De tal modo que la pregunta acerca del cuándo se es sujeto humano. Por una parte, no existe ni puede existir un sujeto humano. Desde el punto de vista ontológico, ser persona - para el ser humano - no es sino su modo peculiar de ser sujeto. Se trata de un mismo y único problema mirado desde dos perspectivas diversas. La primera en tanto que el ser humano es un ente natural corpóreo, la segunda en tanto que el ser humano es un ser espiritual.

Para acercarnos al problema que nos ocupa debe hacerse notar que la definición boeciana se refiere a la persona en cuanto tal, y no a la persona específicamente considerada. Siendo el ser humano un animal racional, su sujeto no es sólo personal o puramente personal. En cuanto realidad corpórea el ser humano comparte con todos los seres naturales las características de su realidad de sujetos materiales. Por lo tanto, el criterio que permite juzgar acerca de la existencia de otros sujetos materiales. Ya lo hemos mencionado, no se puede afirmar la realidad humana de un sujeto sin a la vez afirmar su realidad personal.

A esta consideración acerca del ser humano en tanto que persona, debemos agregar lo que antes ya habíamos adquirido, esto es, que el surgimiento de la persona humana en la existencia, al igual que para todo ente natural, constituye un evento instantáneo y no un proceso por más que el surgir de la vida suponga un proceso. ¿Cómo aplicar lo que se viene discutiendo en las discusiones contemporáneas acerca de la personalidad del embrión?

¿Qué es el embrión humano?

En primer lugar, en la modernidad la noción de sujeto ontológico se ha deslizado desde una consideración subjetivista según el significado moderno del término sujeto, y que llamaré introspectivista para evitar las confusiones que

ha generado el equívoco moderno acerca de la noción de sujeto. En la medida en que esta visión introspectivista reconoce la validez del análisis ontológico de la realidad, y no rechaza como ilusorio el examen objetivo de la realidad del sujeto ontológico en cada ente natural, hay todavía posibilidad de salvaguardar una idea de la persona que sea coherente y que pueda servir de fundamento a la cultura. Desde el momento en que el análisis introspectivo de la realidad personal se constituye ya sea en metafísicamente fundante o en una reducción psicologizante, se destruye toda posibilidad de afirmación objetiva de la realidad del sujeto en los entes naturales, y cae por su base toda posibilidad de fundamentar objetivamente la dignidad igualitaria de la persona humana.

En este último caso la persona termina siendo reducida a aquellos actos en los cuales ésta se constituye como sujeto cognoscente, de tal modo que sólo se afirma la existencia de la persona cuando existen evidencias suficientes de que el individuo humano está en capacidad próxima de sentir, sufrir o pensar.

Dado que en la concepción materialista (frecuentemente asociada al introspectivismo) se suele tener el encéfalo por causa suficiente del sentir y del pensar, la presencia o ausencia de un encéfalo pasa a constituirse en el criterio empírico de personalidad. Este tipo de ideas acerca de la realidad de la persona humana son las que se encuentran detrás de muchas de las opiniones que sostienen que sólo es posible hablar de persona por relación al embrión cuando ha habido algún grado de desarrollo del sistema nervioso.

Existen otros planteamientos que no serán aquí considerados, pues nos alejan de nuestra temática central pero dejémoslo planteado para una próxima reflexión ¿es el cigoto humano un individuo humano?. Todos los datos biológicos con que se cuenta en la actualidad son compatibles con la afirmación positiva de la existencia de un nuevo ser vivo desde pocos instantes posteriores al momento de la fecundación normal, en consecuencia desde el primer instante un sujeto humano completo en tanto que sujeto y que permanecerá individual y específicamente inalterado e inalterable a lo largo de toda su

existencia, por más que esté sometido a múltiples transformaciones desde el punto de vista de sus determinaciones adventicias.

Frente a la nueva situación de la medicina, hoy caracterizada por una extremada tecnificación instrumental, ha surgido en los medios científicos, intelectuales y políticos la protesta consecuente con una búsqueda por una práctica médica al servicio del ser humano. Este nuevo conocimiento aportado por la biología y las nuevas técnicas prácticas, plantean nuevos desafíos sobre todo en la forma en que deben ser orientados estos experimentos innovadores y su principal fin es la orientación humana que debe guiarlos, por sus implicaciones éticas y porque fundamentalmente también se nos replantean de fondo en la relación entre ciencia y conciencia, en otras palabras, la relación entre lo humanamente posible-lo técnico-científico- y lo humanamente deseable, lo ético, que nos conduce al sentido de lo humano, lo antropológico.

Es evidente que el nuevo contexto en el cual se presentan los problemas éticos, requieren de un nuevo horizonte para la reflexión, para ello esta reflexión deberá superar importantes dificultades:

- La improvisación moral que existe sobre los descubrimientos y la práctica científica, a raíz de la rapidez con que se producen, la información parcializada que se divulga, sobre ellos, la ética aquí pierde objetividad y seriedad.

- La contradicción que se produce al aplicar principios éticos a un contexto nuevo, la vuelve circunstancial, confundiendo el sentido entre el deber ser moral y accidental. ¿Se deberá recurrir en todas las circunstancias a toda clase de remedios posibles?

- Se debe recuperar el verdadero sentido semántico del lenguaje ético, el que no encuentra siempre su correspondencia en la práctica médica; no es lo mismo matar que dejar morir en un contexto de morir con dignidad, aunque parezca irónico, resulta difícil para el médico recurrir a la aplicación de esta distinción, en una situación concreta.

"

- La creación y aumento de una conciencia

antinatural: se separa equívocamente sexualidad y procreación, se fomenta la cultura de la muerte, la violación de los derechos fundamentales del hombre, etc.

La reflexión ética se ubica en un marco polémico de denuncias a nivel social, donde evidentemente existe un choque con los intereses políticos y económicos.

¿Qué se exige entonces la bioética en sí misma?

Fundamentalmente el tema de la vida humana precisa de una instancia de autocrítica, destacando las siguientes notas:

1. Debe exigirse mayorcoherencia; la defensa de la vida humana ha encontrado excepciones en la pena de muerte, la legítima defensa, la guerra justa y el tiranicidio, etc.

- La superación de una sensibilidad selectiva, no se puede ser sensible sólo ante el aborto y guardar silencio, ante la tortura, la cesantía, el hambre, la violación; hay que defender con la misma instancia la vida humana, aunque provenga de diferentes planos.

- La vida humana, en su condición de calidad de vida digna, no sólo se refiere a la ausencia de enfermedad, sino que incluye todas aquellas condiciones que aseguren el bienestar físico y psíquico.

Van Rensselaer Potter es considerado como el primero en emplear el término bioética en su obra "Bioethics Bridge to the future" (1971) y lo emplea en el sentido de la aplicación de las ciencias biológicas con la finalidad de mejorar la calidad de vida.

Este concepto tiene su raíz griega "bios" (vida) y ethos (ética). La acuñación de este término

BIBLIOGRAFÍA

1. Introducción a la Bio filosofía y Bioética contemporánea, Dr. Alejandro Serani Merlo, Centro de Bioética, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

denota su campo de estudio: "La reflexión ética sobre la vida humana".

Es, como ciencia, la reflexión sistemática sobre la conducta humana en el campo de la vida y de la salud, a la luz de los valores y principios éticos.

¿de dónde extrae ella sus contenidos? Son proporcionados por los datos científicos relacionados con la vida y la salud.

¿de dónde proviene su enfoque? lo constituye la perspectiva ética que plantea el interrogante por el sentido humano, es decir, es un enfoque filosófico.

¿Su metodología? se impone la interdisciplinariedad entre la ética y las distintas ciencias relacionadas con la vida y la salud, incluyendo las ciencias sociales que arrojan luces sobre aquellas condiciones que repercuten sobre la vida y la salud humana.

Su carácter holístico, su interés manifiesto por ella ha quedado de manifiesto en la creación de comisiones éticas, en la creación de centros de bioética de revistas especializadas, a nivel mundial; se está despertando en forma creciente la conciencia hacia una sociedad que defienda la vida y su calidad digna, que está comprometiendo a los legisladores, estadistas, intelectuales, los propios científicos, pero sigo planteándome esta crucial interrogante:

¿Llegará la inteligencia humana del científico, iluminarse por sí misma y descubrir el derecho inviolable de respeto de la vida humana?

Ante la automanipulación ¿cuáles son los límites del poder manipulador biológico del hombre?

Ante la posibilidad de poder utilizar este poder: ¿cuándo y para qué se utilizará este poder manipulador?".

2. El respeto por la vida humana (Bioética), Tony Mifsud S.J., Colección Moral del Discernimiento, Tomo III, Ediciones Paulinas CIDE, 3ª Edición, 1992.

HORIZONTES EDUCACIONALES

RESUMEN

María Elena Correa Zamora.
Pro/esora de Estado en Castellano
Magister en Educación

Se presentan algunos aportes del cognoscitivismismo a la educación, contenidos en la propuesta del constructivismo, y se proponen algunas recomendaciones para la planificación y desarrollo curricular derivadas de esa perspectiva psicológica. Entre dichas recomendaciones destacan las siguientes: partir de los conocimientos previos, conceder al error un valor pedagógico, organizar adecuadamente el contenido de aprendizaje y motivar al alumno hacia el aprendizaje significativo.

LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

Todo currículo educacional debe estar basado en una teoría psicológica que responda a la pregunta: ¿Cómo aprende el sujeto?. De la adopción adecuada de una teoría depende, en buena medida, el éxito de los alumnos.

Lamentablemente, la ciencia psicológica como disciplina independiente, existe sólo desde el año 1871", y ha sido únicamente en las últimas décadas cuando ha alcanzado un desarrollo que da respuestas más aproximadas a la pregunta anterior. Por este motivo, no parece ser un error afirmar que una de las causas fundamentales del fracaso escolar es el desconocimiento de una teoría apropiada del aprendizaje que dé sustento a la enseñanza que se imparte.

Este desconocimiento fue lo que condujo a muchas creencias y prácticas pedagógicas erróneas que, en muchos casos, se mantienen hasta hoy, como creer que el alumno es una "tabla rasa" en la que los profesores "escriben" las materias de estudio; y como pensar que, mientras más materias se transmitan de profesor a alumno en un tiempo determinado, más sabrá éste. Tal enfoque didáctico está centrado en la materia de enseñanza y el afán enciclopedístico ha obligado al alumno, en muchos casos, a sólo memorizar el conocimiento, pues no se le ha dado el tiempo ni las condiciones para asimilarlo.

Asimilar el conocimiento, interiorizarlo, incorporarlo auténticamente a la propia personalidad, enriqueciéndola, transformándola positivamente, es un fin fundamental de la educación, y a su logro deben dirigirse los esfuerzos de renovación didáctica.

Por lo anteriormente dicho, es necesario que las Instituciones de educación, asuman un enfoque psicológico del aprendizaje que se centre en el sujeto

' Año en que se creó el Primer Laboratorio Experimental de Psicología en Alemania.

María Elena Correa Zamora.

que aprende, en los procesos internos que se producen cuando se incorporan nuevos aprendizajes. Este es un desafío ineludible en estos momentos para las facultades que forman profesores, y que tienen el decidido propósito de mejorar la calidad de los docentes que egresan de ellas.

Las concepciones modernas del aprendizaje que hoy en día tienen mayor aceptación, se reúnen en lo que se llama el cognoscitismo. De él se ha derivado el constructivismo como "un conjunto de aportaciones de distintos autores (entre los cuales destacan Piaget, Vygotski y Ausubel), que ofrece explicaciones y orientaciones para fundamentar y mejorar la acción de los docentes en el contexto de la educación escolar". (Sánchez, 1994).

El constructivismo, como el cognoscitismo, se ocupa de la cognición, es decir, del acto de conocer, y su característica fundamental está en postular que la "cognición se produce por construcción..." Ser constructivista es considerar al alumno como constructor de su estructura de conocimiento. El profesor constructivista procura facilitar esa construcción independientemente de determinado método o de ciertas condiciones materiales". (Moreira, 1997).

La estructura de conocimiento o estructura cognoscitiva es entendida por Ausubel como 'el conjunto de conocimientos, conceptos, etc. organizados jerárquicamente en la mente del alumno" (Hidalgo, 1992). Se le denomina también como representación mental, construcción mental, esquema de pensamiento, estructura de pensamiento.

¿Qué significa que el alumno construya su propio conocimiento?. Significa que él es el que organiza, relaciona y jerarquiza los conocimientos en su mente. No es, por tanto, un mero receptor de conocimientos. El forma sus estructuras cognitivas, sus representaciones mentales.

Es importante consignar que el contenido de las estructuras de pensamiento está dado por los conomientos y significados que son socialmente aceptados, lo que Vygotsky (1979) explica diciendo que lo que se aprende, lo que se internaliza son "los significados que tienen los elementos culturales en contextos de interacción social".

Las representaciones son muy importantes para la adquisición de nuevos aprendizajes. "... no son sólo un conocimiento inerte, al macenadocomo una creencia en la mente del niño, sino que funcionan como un verdadero 'filtro' que procesa los nuevos contenidos que se ponen a su disposición. Y si estos contenidos no tienen relación con lo que es significativo para él, las representaciones mentales permanecen intactas a pesar de los esfuerzos instructivos de la escuela" escribe Sepúlveda, (1995). Y este autor continúa: 'No se trata de que los saberes transmitidos por la escuela no sean importantes; el problema reside en cuan significativos son para los alumnos'.

Aquí aparece un concepto central del constructivismo: el aprendizaje significativo. En palabras de Ausubel (1986) su creador, "...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe..."

Para comprender mejor este concepto, es útil distinguir cuatro dimensiones del aprendizaje: aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento por una parte; aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico o repetitivo por otra parte. "En el aprendizaje por recepción, el contenido total de lo que se va aprender se le presenta al alumno..." (Ausubel, 1986), se le es dado, de modo que pueda reproducirlo. En cambio 'El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento (...), es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva (Ausubel, Ob. cit)

El aprendizaje significativo supone, como ya se dijo, la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Por su parte, el aprendizaje mecánico o por repetición "se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias (...); cuando el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para

hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa; y también, cuando el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras). (Ausubel. ob. cit)

Las dimensiones significativa-repetitivo por una parte, y receptivo-por descubrimiento por otra parte, son independientes entre sí; sin embargo, se tiende a creer que el aprendizaje significativo sólo se da a través del descubrimiento, y que el aprendizaje por recepción es siempre repetitivo. No hay tal. El aprendizaje significativo se puede dar a través del aprendizaje por recepción y por descubrimiento. Al respecto, es interesante lo que afirma Ausubel (ob-cit) cuando escribe: "La exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos". Lo importante es que la materia sea potencialmente significativa y que se enseñe de manera tal que los alumnos relacionen los contenidos pertinentes de su estructura cognitiva con los nuevos contenidos que se le quieren enseñar.

Lo que nunca podrá darse es un aprendizaje significativo de manera mecánica, memorística, sólo almacenando en la estructura comitiva los nuevos conocimientos de manera arbitraria y literal. Conviene saber, no obstante que "... la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico no denota una dicotomía, sino más bien los extremos de un continuo, (...) Muchas veces, el aprendizaje de un nuevo material se ubica en una región intermedia en ese continuo; no es enteramente significativo ni solamente mecánico (Moreira, 1997).

La Planificación v Desarrollo Curricular.

César Coll (1991) ahorra palabras para explicar la necesidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto constructivista. Dice: "Conviene subrayar que una concepción constructivista de la intervención pedagógica, como señala acertadamente Resnick (1983), no renuncia en absoluto a planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni a plantearse y responder con la mayor precisión posible las preguntas tradicionales del curriculum: qué enseñar, cuándo

enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar. Lo que sucede, por supuesto, es que estas cuestiones adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde una perspectiva constructivista de la intervención pedagógica".

¿Qué significa planificar y desarrollar un proceso curricular desde una perspectiva constructivista?

Significa:

1. Partir de los conocimientos previos de los alumnos para que los nuevos aprendizajes se incorporen a su estructura cognitiva de manera significativa, es decir, "siguiendo una lógica, con sentido y, no arbitrariamente". (Sánchez, 1994).

A menudo, los conocimientos previos de los alumnos, están constituidos por concepciones erradas o alternativas que se han venido formando en las relaciones cotidianas de ellos dentro de su contexto cultural. Aquí la tarea del profesor consistirá en partir, por ejemplo, del preconcepto de que el calor es un fluido que puede estar almacenado en los cuerpos y conseguir que el alumno comparta la idea o el significado científico de que el calor es una energía en tránsito. No es tarea fácil, pero es responsabilidad del profesor lograrlo.

En la bibliografía especializada existe una considerable cantidad de estudios sobre los conocimientos previos de los alumnos, sobre todo en área de las ciencias. Sería del todo importante que la Facultad de Educación, como parte de su modernización, abriera una línea de investigación sobre las representaciones mentales previas de los alumnos en pedagogía, tanto en lo que se refiere a materias de disciplinas adquiridas en sus experiencias escolares y no escolares, como a la forma pedagógica en que se las enseñaron. Se contaría así con una importante base para orientar su formación como futuros docentes.

2. Crear actividades tendientes a indagar si los alumnos poseen los conocimientos previos para comprender las nuevas informaciones. Se refiere este punto a lo que se entiende como prerrequisitos. El alumno no podrá lograr aprendizajes significativos "... si no cuenta en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados), donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. De manera que se requiere una base previa suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer

momento, y que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender". (Sánchez, 1994). Al respecto, Ausubel (ob. cit), describe el siguiente ejemplo: 'Un estudiante podría aprender la ley de ohm. la cual indica que la corriente en un circuito es directamente proporcional al voltaje. Sin embargo, esta proposición no será 'significativamente aprendida' a menos que el estudiante ya sepa los significados de los conceptos corriente, voltaje, resistencia, proporciones directa e inversa, y a menos que trate de relacionar estos significados como lo estipula la Ley de Ohm".

3. Conceder al error un valor pedagógico. "...no es conveniente -dice Ahumada (1997)- que continuemos penalizando los errores, sino que a partir de ellos incentivar al estudiante a lograr los distintos aprendizajes que se le proponen".

4. Organizar adecuadamente el contenido de aprendizaje. Ausebel (1986) se refiere a este punto en los siguientes términos: "El arte y la ciencia de **presouai** «a cficaáa \tos t MormaciÓTi -áe modo *QUC Surjan* Significados claros, estables, carentes de ambigüedad y que sean retenidos por periodos más largos como cuerpos organizados de conocimientos-es verdaderamente una de las funciones principales de la pedagogía".

Para este efecto, se ha ido extendiendo el uso de los mapas conceptuales como un recurso que puede facilitar el aprendizaje significativo.

Estos deben ser entendidos -dice Moreira (1997) - como "diagramas bidimensionales que muestran relaciones jerárquicas entre conceptos de una disciplina y que derivan su existencia de la propia estructura de la misma" Que sean bidimensionales significa que utilizan las dimensionales vertical y horizontal, y que, por lo tanto, "permiten una representación más completa de las relaciones entre conceptos de una disciplina". (Moreira, 1997).

5. Seleccionar contenidos que sean potencialmente significativos, es decir, 'que permitan establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes" (Ontoría, 1994).

6. Motivar al alumno hacia el aprendizaje significativo, es decir, crear en él una "disposición que indique interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intente dar un sentido a lo que aprende". (Ontoría, ob. cit)

Dicho de otra manera, es importante que el alumno "... no se plantee ante los nuevos contenidos por aprender con una actitud de mera memorización". (Briones, 1995).

7. Potenciar el interés de los alumnos por manejar los códigos convencionales y los instrumentos de cultura.

Esto se refiere a la necesidad ineludible de que los alumnos conozcan y manejen no tan sólo los instrumentos y códigos generales (lecto-escritura, cálculo, notación musical, etc.), sino también los procedimientos y técnicas específicas (esquemas, gráficos, planos, estadística, etc.). Para el logro de estos aprendizajes, es importante, como lo dice el Ministerio de Educación y Ciencias de España "... poner de relieve la significación social y la utilidad práctica de todos estos códigos e instrumentos, y potenciar el progresivo dominio de los mismos".

8. Considerar en todo momento las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Si bien es cierto que la atención individualizada hace más compleja y difícil la función pedagógica, ésta puede ejercer una gran influencia educativa. Como lo orienta el Ministerio de Educación antes mencionado, "En ciertos casos conviene presentar modelos, proporcionar pautas, facilitar información previa al comienzo del trabajo de los alumnos. En otros, es más conveniente poner el acento en la exploración, en la investigación, en la búsqueda de soluciones propias"

Con respecto a los ritmos de aprendizaje de cada

BIBLIOGRAFÍA

1. AHUMADA, ?. (1997). El Aprendizaje significativo y su incorporación a la docencia. (Conferencia). Viña del Mar: XI Jornadas Nacionales de Evaluación en la Educación Superior.
2. AUSUBEL, D. et. al. (1986). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
3. BRIONES, G. (1995). Preparación y Evaluación de Proyectos Educativos. Santiago: Sociedad Impresora La Unión.

alumno o alumna, es necesario respetarlos, manteniendo un equilibrio entre lo que el alumno es capaz de hacer de forma natural y la exigencia de mejorar su aprendizaje.

9. Promover la autonomía del alumno para llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

La idea se refiere a la necesidad de que el alumno cree y use estrategias propias de búsqueda y organización de los elementos requeridos para resolver un problema; delimite un tema de estudio: tome decisiones; utilice diversas fuentes de información y recursos tecnológicos a su alcance, etc.

Aquí cabe también la conciencia que el alumno debe tomar respecto a qué aprendió, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió, es decir, es necesario promover la utilización de los procesos de metacognición.

10. Proporcionar continuamente información al alumno respecto al proceso en que se encuentra. Por ejemplo, es necesario comunicar los objetivos de las actividades de aprendizaje, para qué se hacen las cosas. "A veces lo que es endente para el profesor que ha programado determinada actividad no lo es tanto para el alumno" dice el Ministerio de Educación y Ciencias de España.

Por otra parte, el alumno debe conocer sus propias posibilidades y limitaciones de relacionamiento, de comprensión, motrices, etc. para tener una percepción adecuada de sus condiciones y posibilidades, y así orientar sus expectativas hacia metas alcanzables.

4. COLL. C. Bases Psicológicas, Barcelona: Cuadernos de Pedagogía. 139, 12-15.

5. DUIT, R. (1992) El rol del enfoque constructivista en la didáctica de las ciencias naturales. Concepción: PAIDEIA, N° 17.

6. GARCÍA, J.E.; RIVERO, A. (1996). La transición desde un pensamiento simple hacia otro complejo en el caso de la construcción de nociones ecológicas. ^{EP} Barcelona: Investigación en el Aula, N° 28, 23-36. ^s-

7. HIDALGO, R. (1992). El conocimiento previo ¿Ayuda o dificulta el aprendizaje escolar? Santiago: Revista de Pedagogía, pág. 91-94.

8. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE CIENCIAS. Orientaciones didácticas. Primaria. Madrid.

9. MOREIRA, M.A. (1997) Aprendizajes significativos, cambio conceptual y estrategias facilitadoras (Conferencia). ViñadelMar: XI Jornadas Nacionales de Evaluación en la Educación Superior, Universidad Católica de Chile.

10. ONTORIA, A. (1994) Mapas Conceptuales, Madrid: Narcea.

11. PACES, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?. Barcelona: Investigación en la Escuela, N° 28, 104-113.

12. SÁNCHEZ, T. (1994). La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

13. SEPULVEDA, G. (1995). Manual de desarrollo auricular para escuelas multigrado. Santiago: Ministerio de Educación, Programa MECE.

RESUMEN

Lucia Navarrete Troncoso
Educatora de Párvulos
Licenciada en Educación
(c) Magister en Educación

Se presenta una propuesta de criterios de calidad para el desarrollo de currículos a nivel de educación parvularia para alternativa formales y no formales.

Los países latinoamericanos han estado desarrollando un importante esfuerzo de ampliación de cobertura en el sector preescolar para ambas vías formales como las no convencionales, que responden a diferentes necesidades de los niños y sus familias. Se visualiza como importante tener presente ciertos criterios comunes que aseguren la calidad de cualquiera de estos programas y la inversión que en ellos implican.

Diversos antecedentes e investigaciones evidencian que no siempre los currículos que se desarrollan para este nivel, reflejan las cualidades esenciales que permitan valorarlos como aportadores para el párvulo, bajo los criterios de actividad, integralidad, participación y pertinencia cultural en este artículo.

CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM; ALTERNATIVAS FORMALES Y NO CONVENCIONALES.

EL CURRÍCULUM PERTINENTE.

En 1993 en Santiago de Chile, se desarrolla el Primer Simposio Latinoamericano organizado por la O.E. A. y JUNJI, para abordar el tema de calidad de los programas para la infancia denominado "Desarrollo de una atención integral pertinente en América Latina".

En este evento, se planteó como objetivo "el análisis crítico de algunas de las propuestas que cada país está desarrollando en función a estudiar la aplicación de criterios de calidad básicos, entre ellos, su pertinencia sociocultural de manera de visualizar su posibilidad de réplica en contextos mayores".

Dentro de los criterios más logrados en Latinoamérica estarían en orden secuencial: Participación comunitaria, Integralidad. Rol activo del niño, Pertinencia Cultural, Cobertura y Evaluación.

En el II Simposio Latinoamericano, realizado en Perú en 1994, Vital Didonet, destaca que la "preocupación por la calidad en los servicios de atención al niño, es anterior al movimiento actual por la calidad o la calidad total, que es fruto del neoliberalismo y se aplica muy bien a los sectores de la economía".

Cuando se señala la importancia de desarrollar currículos culturalmente pertinentes, dicho en otros términos, "apropiados a la Cultura", surgen de inmediato 4 preguntas claves:

1. ¿Pertinentes a qué cultura?
2. ¿En qué no lo han sido?
3. ¿Por qué es importante que sean pertinentes?
4. ¿Cómo se puede favorecer esta pertinencia?

Para responder a estas interrogantes es necesario

Lucía Navarrete Troncoso

establecer un marco teórico que se desprendería del concepto de cultura desde el punto de vista antropológico-cultural.

Se entiende por cultura: 'Un conjunto relacionado y acumulativo de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades y que al ser relacionadas con una práctica histórica, se constituye como un patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas en una perspectiva dinámica'. (Peralta. 1995).

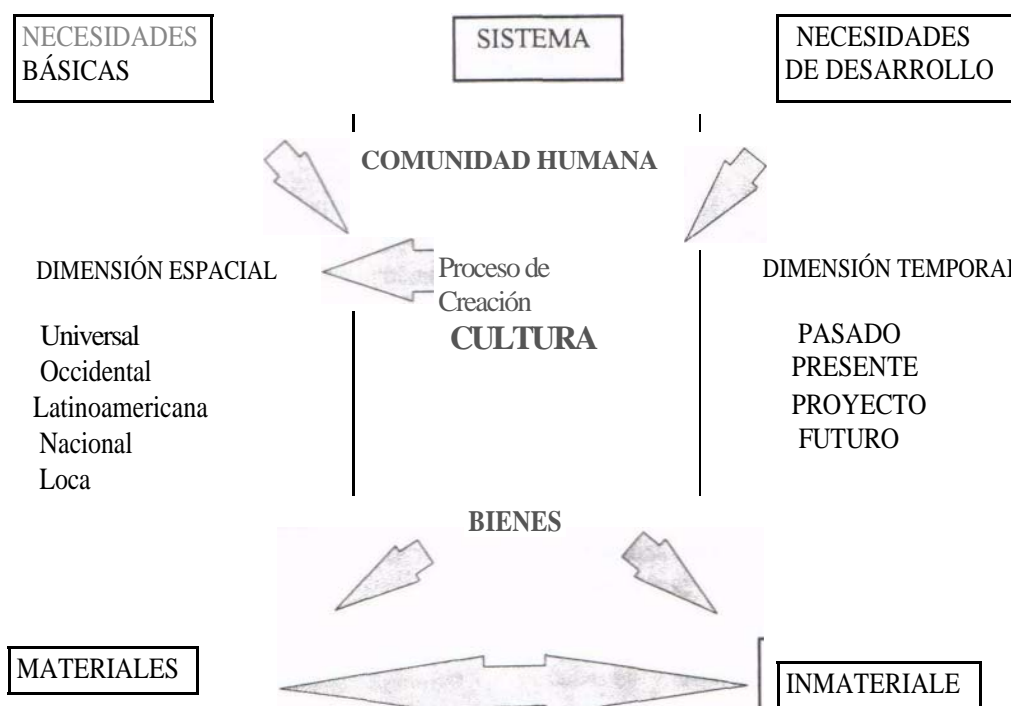
ASPECTOS IMPORTANTES QUE CONTIENE ESTA DEFINICIÓN:

1. Que toda cultura es esencialmente una creación.
2. Que toda cultura al estar configurada por un conjunto de elementos es un sistema.
3. Que toda cultura es un fenómeno colectivo de una comunidad humana (compartir ciertas formas de sentir, pensar y actuar".
4. Que la cultura genera respuestas muy diversas desde subsistencia protección, hasta aquellos aspectos de realización y trascendencia.
5. Que hay ciertos bienes culturales que son compartidos por grupos mayores de personas. Este aspecto se introduce en la dimensión espacial de las culturas" lo que permite referirse a los diferentes ámbitos o dimensiones que van desde una "cultura universal" que es aquella que comparten todos los hombres, hasta la local que es aquella que propone un grupo determinado, pasando además por una cultura occidental Latinoamericana y nacional.
6. Que la cultura es un proceso de permanente creación, que
 - .. la invalida de ser estática.
 - . está permanentemente renovándose.
 - . responde a las satisfacciones cambiantes de las

comunidades que lo crean.
 . existe una cierta estabilidad dado por elementos centrales que la caracterizan.
 . De esta manera se introduce la "dimensión temporal de la cultura "en cuanto a que existiendo una continuidad, también posibilita la presencia de bienes diferentes a su evaluación en el tiempo. Este antecedente es importante tenerlo presente respecto a la cultura latinoamericana, nacional y locales. A veces cuando se postula a desarrollar currículos pertinentes a estos

ámbitos más cercanos y propios, se tiende equivocadamente a restringirlos a su dimensiones en el pasado, el cual es importante y enraiza, sin duda, pero no significa que se deban olvidar los aportes de estas culturas en el presente, e incluso, las proyecciones que ya están surgiendo de su continuidad en el futuro. En síntesis las ideas principales que se han querido destacar del concepto de cultura, por dar una base importante del planteamiento, podrían granearse de la siguiente manera:

IDEAS PRINCIPALES DEL CONCEPTO DE CULTURA



A partir de estos básicos, es posible dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente.

1. En relación a la primera pregunta.

Se postula a desarrollar un currículum culturalmente pertinente. Esto implica que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales, e incorporando los aportes más significativos de la dimensión temporal, y en todo habría que cuidar que no se desmerezca aquello referidos

a las culturas más diferenciadoras local, nacional y latinoamericana.

2. Sobre la no pertinencia de los currículum desarrollados.

Al respecto cabría decir, que tanto la revisión de las bases teóricas como del quehacer práctico, refleja que la pertinencia ha sido escasa. Si analizamos las fuentes en que habitualmente se nutren los currículos preescolares en América Latina, se detecta que el

en que habitualmente se nutren los currículos preescolares en América Latina, se detecta que el ámbito cultural que se privilegia preferentemente es el occidente, en desmedro casi total de autores e investigaciones surgidas en la región.

Por lo mismo los currículos han sido un tanto impertinente a nuestros niños: es un hecho que somos expertos en filosofía, pedagogía y psicología, elaborada en los más diversos lugares del mundo, menos en lo más propio.

Por otra parte, si revisamos los aspectos sociales que consideran los currículos, se detecta que aquello que plantea Abraham Magendzo (1986), en cuanto a que "captan las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianidad, los estilos de vida que tiene los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas".

Aceptando que en general, en base a los antecedentes expuestos, los currículos que hemos desarrollado han sido no pertinentes para nuestros niños, y con nosotros mismos, cabría entrar a fundamentar por qué esta pertinencia la planteamos como deseable, lo cual se puede analizar desde diferentes perspectivas.

Desde el punto de vista del niño.

1. Porque dentro de la singularidad que se plantea como básica de respetar están las diferencias propias del medio cultural.
2. Porque posee como todo ser humano una necesidad de identificación cultural y pertinente que es necesaria satisfacer.
3. Porque entre sus principales características de aprendizaje está el desprenderse de situaciones lo más concretas posibles y vivenciales estaría su entorno natural, culturas y social.
4. Porque su familia pertenece a una cultura, por lo tanto se debería satisfacer y además establece lazos de valoración.
5. Porque la cultura implica un conjunto de recursos que posibilita un mejor actuar dentro de un determinado medio.

Desde el punto de vista de la cultura.

1. Porque toda cultura es creación humana merece respeto y derecho a ser transmitida y renovada.
2. Porque el niño es un continuador de una sub-cultura

determinada, siendo éste uno de los roles que le corresponde socialmente.

3. Porque el niño está en una etapa de enculturación temprana, por lo que hay que cuidar estos procesos.
4. Porque toda cultura crea sus sistemas de socialización y enculturación propias que son necesarias de considerar en toda propuesta educacional.

Desde el punto de vista del Currículum.

1. Porque el currículum pierde artificialismo al vincularse mejor con la realidad.
2. Porque se aprovechan otros recursos tanto humanos, materiales como intangibles que son de fácil obtención.
3. Porque se incorpora un conjunto de conductas de entrada que son resultado de los aspectos que privilegia cada medio cultural.

En relación a la última pregunta ¿cómo se favorece esta **pertinencia** cultural?

"En esencia en función a una educación más pertinente a **nosotros mismos**, rescatar y reconocer profundamente lo **creado en América Latina**" que supone algo mucho más profundo que una mera folklorización del currículo, **habría** nuevamente que considerar tanto las bases **teóricas como lo** operacional del currículo. En lo que se refiere a las bases teóricas, cabe reiterar una vez más algo que es obvio "es esencial, en función de una educación más pertinente a nosotros mismos, rescatar y conocer profundamente lo creado en América Latina. Peralta Victoria. Bases Culturales Nacionales y Latinoamericanas, 1988.

Finalmente en función a operacionalizar estos planteamientos en un currículum educacional se proponen los siguientes puntos:

1. Realizar, cada educador que actúa como agente externo de una comunidad, una instancia de reflexión y cuestionamiento personal tendiente a detectar sus actitudes y postura general frente a la cultura en que se integra con el propósito de detectar sus posibles prejuicios o tendencias hacia ella.
2. Recolectar antecedentes sobre los valores y características esenciales de cada cultura a través de:

- . Revisión bibliográfica.
- . Reuniones con miembros significativos de la comunidad.

- . Entrevistas con las personas más cercanas al niño.
- . Realizar un proceso de integración de la información y de selección con el fin de distinguir lo más valioso y significativo de esa cultura.
- . Filtrar los aportes más significativos de la cultura a la luz de las características generales del desarrollo del niño.
- . Analizar la compatibilidad de los aportes culturales seleccionados con los de las otras fuentes como nacionales, regionales.
- . Respecto a ambiente humano detectar los agentes educativos de la comunidad y organizar su participación periódica, por ejemplo: (abuelos, hermanos, tíos), para que sean ellos quienes incorporen las formas de socialización y enculturación de las comunidades.
- . Organizar el ambiente físico, considerando aportes que son propios de esa comunidad, estilos arquitectónicos materiales, ornamentación, mobiliario local, artesanías, tejidos, cestería, alfombras, baúles, imágenes, coloridos, más usados, juguetes tradicionales, utensilios, etc.
- . Estructurar una jornada de trabajo diario que en su organización considere, entre otros aspectos:

- El ritmo de trabajo de esos niños
- La valorización en relación al tiempo en que tienen en esa comunidad.
- Actividades propias de la vida cotidiana de esas personas.
- "Referidas a los niños específicamente, realizar una evaluación diagnóstica, tendiente a detectar el grado de internalización que tienen los niños de aquellas conductas que se han seleccionado como fundamentales de atender en relación a ese medio".

Integrar los productos a todos los procesos
CONCLUSIÓN

Es importante señalar que este curriculum no significa encerrarse en las culturas más próximas como erróneamente se interpreta, sino considerar los mejores aportes de todos los ámbitos culturales, pasado, presente y proyecciones futuras.

El realizar este curriculum parece esencial como una forma de liberarse de la dependencia cultural.

América Latina debe ir buscando sus propios caminos,

anteriormente puntualizados en una planificación que considere:

1. Objetivos: 'tendientes a facilitar la relación del niño con su cultura' (afectivo motor intelectual).
2. Actividades: 'vivenciales a través de las cuales el niño tenga una interacción plena y concreta con todas las expresiones de esa cultura' (lo verbal, musical, lúdico, motor, culinario, festivo, etc.)
3. Estrategias: Acordes a la forma de "ser culturales" y del párvulo. Entre ellas, personas de la comunidad que participen con cierta frecuencia en las actividades que se realizan.
4. La integración de los recursos intangibles de todo tipo que aporta la comunidad, lúdicos, verbales, musicales que puedan ser incorporados a través de cuentos, juegos, rimas, leyendas, cantos, bailes, chistes, fiestas, etc.
5. La incorporación de los diferentes recursos materiales que esa cultura y del medio natural donde ésta se ha creado, por ejemplo: tierra, piedras, cosechas, vegetales, artesanía, etc. que aporta cada región.

Realizar un proceso evaluativo que:

- . Considere algunas prácticas evaluativas de la comunidad algunos criterios importantes como marco referencial
- . Detectar el nivel de logros de los niños en cuanto a las conductas afectivas, motoras e intelectuales que seleccionaron respecto a la cultura.

Establecer el grado en que se ha favorecido la relación cultura cumcular a través de la revisión de los diferentes factores y elementos del currículo que se ha considerado.

ya se ha aprendido mucho de otros y es el momento de buscar los nuestros. Por nuestras propias generaciones jóvenes, no podemos continuar con modelos sociales, económicos y educacionales, etc. que otros tienen, importando indiscriminadamente todo. Debemos superar esta situación, mirándonos a nosotros mismos, a conocernos realmente y valorarnos. Si este currículo se inserta en forma coherente y con sentido en la praxis de la educación parvularia, se estarán asentando firmemente sólidas bases que aseguran su.-.

alidad que es lo que consideramos como necesario para Latinoamérica, para favorecer párvulos más activos, confiados, mejor desarrollados vinculados con lo más apartado de medio social y cultural.

Debe reiterar que este criterio que hemos planteado nos parece importante que esté presente en una primera etapa, en toda proposición educacional que se plantee en cualquier nivel educativo y con mayor razón en educación Parvularia donde se forman actitudes de vida importantes para el desarrollo interior. Cada uno de estos criterios involucran, a su vez, una serie de aspectos considerados, a tener en cuenta. Posteriormente se debe considerar necesario entrar a revisar estos criterios, plantearle niveles mejores de exigencia y agregar otros nuevos en función de aplicar el planteamiento de tener una

BIBLIOGRAFIA

MAGENDZO, ABRAHAM: *Curriculum y Cultura en América Latina*. PIIE, Santiago, 1986, pág. 139.

ERALTA, VICTORIA: *Bases Culturales Nacionales Latinoamericanas: Un Fundamento Esencial a enfatizar en los cambios de los Programas y Currículos parvularios*. Documento N° 5, CPU, Santiago, 1988.

ERALTA VICTORIA: *Boletín Pami* N° 1, Santiago de Chile, 1981.

EDRO DEMO: *Ciencias Sociales y Calidad*, Narcea, Madrid, 1988.

dimensión dinámica de calidad.

Como una forma de cerrar esta reflexión acerca del tema de calidad hacemos nuevamente nuestro la expresión de Pedro Demo sobre el tema cuando señala:

En la calidad no vale la mayor sino la mejor".

"No lo extenso sino lo intenso" "No lo violento, sino lo acogedor" "No la opresión sino la acogida"

Ojalá que los currículos que desarrollemos en América Latina ameriten una reflexión y búsqueda intensa de lo mejor, y sobre todo, sean acogedores a lo que los niños y sus familias son y requieren.

OEA JUNJI: *Desarrollo de una atención integral pertinente en América Latina para el niño menor de 6 años* "Primer Simposio Latinoamericano", Santiago, 1993, pág. 11.

DINOXET. \TTAL: "Criterios de calidad de la participación de los diversos agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño". Ponencia presentada en el II Simposio Latinoamericano, realizado en Lima, Noviembre 1994.

LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES.

Mario Castillo Peñailillo
Profesor de Educación General Básica
Profesor de Estado en Matemática
Magister en Educación

INTRODUCCIÓN

Podríamos decir que todos los escritos sobre la Educación Matemática, y especialmente, aquella destinada a formar las bases que ella tiene, pretenden formar educandos que no teman al lenguaje de esta ciencia.

De por sí la matemática es muy simple, siempre que se respete su jerarquización, lo que implica que cada contenido debe ser tratado, de tal manera, que su dominio sea evaluado en forma excelente. Sólo así se podrá evitar este alejamiento intelectual de esta ciencia, porque, como se ha demostrado últimamente, con el desarrollo de las teorías del aprendizaje en el campo de la psicología, estos conocimientos con bases sólidas, contribuyen precisamente, al desarrollo intelectual, la formación de valores, la ética y la moral que un país necesita para su crecimiento.

Dos tareas importantes debemos enfatizar a través de este artículo, para todo proceso de aprendizaje, el que debe contemplar dos grandes pilares:

- . la adquisición de conocimientos
- . el desarrollo de facultades intelectuales.

LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Durante el presente siglo y, especialmente, en las últimas décadas, se ha estado dando a conocer diversas teorías acerca del aprendizaje. Este hecho es una demostración fehaciente de la preocupación de cómo aprende el ser humano. Valiosos aportes han entregado los científicos e investigadores al respecto, especialmente, en el campo de la psicología. Sus interesantes hallazgos se traducen en aplicaciones en la pedagogía.

La psicología moderna, en efecto, contempla entre sus subespecialidades al área del aprendizaje que tiene sus raíces en escuelas filosóficas. Es decir, en cómo llegamos a conocer el mundo que nos rodea. Esta inquietud científica repercute, indudablemente, en el acontecer de la educación en todos los sectores de los niveles de enseñanza de la educación chilena. No es esto una novedad. Desde la formalización de Programas y Planes de Estudios se ha tenido que mirar hacia el norte que orientan los procesos de aprendizaje, lo que ha implicado que cada cierto tiempo se reformulen los esquemas de enseñanza bajo el nombre de **Reformas** Educativas, dada la repercusión que tiene el avance de las diversas teorías del conocimiento humano, en los diferentes contenidos programáticos.

Ninguna de las asignaturas que componen los Planes de Estudios han escapado a este devenir que producen los cambios en el sistema educacional. Uno de los focos de mayor atención en este sentido, se concentra en la enseñanza de la ciencia en todos sus ámbitos. Podemos afirmar que, con algunos grados de diferencias en su desarrollo, todos los países tienen esta preocupación. Unos han encarado mejor que otros este problema, que tiene que ver directamente con el desarrollo de los países. Entre estos diversos ámbitos científicos, queremos especificar el de la ciencia matemática: una ciencia eminentemente deductiva que aporta modelos abstractos para el desarrollo de otras ciencias y actualmente, de la tecnología.

Se puede afirmar que la matemática es una ciencia que ha logrado afianzarse desde la elaboración de un conjunto de axiomas que dan fuerza al método que se le ha denominado: método **deductivo**, con el que ha ido creando un cuerpo de conocimientos que va evolucionando en el tiempo, jerarquizando un edificio cuyos compartimientos se van levantando uno tras otro en forma lógica y en cuya base existen cimientos sólidos que han permitido, incluso, ir más allá de la

realidad del mundo físico que nos rodea. Tal es el caso del viaje a la luna: cuando la primera nave espacial tripulada llegó a este satélite, en la tierra se conocían las coordenadas de toda su trayectoria hasta su llegada al suelo lunar; se comprobó, allí, que la atracción de la luna sobre sus objetos era la ya calculada, sin experimentación directa, por cálculos matemáticos.

Es más, con el método deductivo se fortalece toda la ciencia al encontrar un camino lógico que lleva implícito la investigación y el modelo teórico que necesitan la física, química, ciencias sociales, economía, etc.

No cabe duda, entonces, que el desarrollo de esta ciencia tiene una herramienta poderosa que ha permitido la formulación de diversas teorías al interior mismo de ella, como lo son la teoría de número, la teoría de grupo, análisis, etc. que se nutren a su vez de otras teorías como la de conjunto y lógica, que la han llevado a convertir en un lenguaje universal de todo conocimiento del ser humano.

Ello implica la necesidad imperiosa de sumergirse en él para empezar a caminar en el campo de la ciencia y comprender, además, otras disciplinas. Y al hacerlo es necesario buscar las mejores estrategias para introducirse en su simbología.

A esta finalidad se ha destinado la Didáctica de la Matemática, que recoge los contenidos de la ciencia formal para orientarlos hacia una ciencia aplicada donde la experimentación tiene su expresión más resonante en el método inductivo. Este método complementado con las teorías del aprendizaje desarrolladas por la psicología, cumple con los requisitos necesarios de las exigencias de un método activo, que se sugiere para un proceso de aprendizaje, el que debe considerar el desarrollo integral de cada ser humano.

De aquí se deduce uno de los fundamentos de la educación formal que debe orientar los fines y valores que pretenden integrar a la sociedad un sujeto capaz de comprender la naturaleza, las relaciones sociales,

interiorizarse de su desarrollo y cooperar a que éste siga su evolución en beneficio de todos los habitantes del planeta. Esto, indudablemente, lleva implícito una formación ecológica y moral que transversaliza todos los aprendizajes.

Una recomendación importante ha surgido últimamente en el campo de la psicología del aprendizaje. Se teoriza que todo conocimiento científico ha de servir para que el proceso de aprendizaje conlleve la adquisición de conocimientos y el desarrollo de facultades intelectuales en cada persona, simultáneamente. Esta situación, de por sí difícil y comprometedor para la educación formal, constituye uno de los más serios problemas con el que se enfrenta la educación matemática. Y obliga a buscar nuevas estrategias adecuadas para estudiar debidamente las estructuras matemáticas.

Esto incide en un trabajo fundamental, que básicamente consiste en operacionalizar el discurso que cada vez se hace más recurrente en las teorías de aprendizaje. También nos inquieta el responder cómo guiar debidamente el lenguaje matemático.

La afirmación anterior sobre la simultaneidad del desarrollo del proceso de enseñanza con el de las facultades intelectuales, es un punto de vista que no podemos dejar de analizar. Desarrollar los conceptos matemáticos para que éstos se conviertan en armas para el desarrollo de las facultades intelectuales implica poner en acción diversas actividades que estén de acuerdo con la edad mental de los estudiantes. Sin considerar esta última afirmación, no será posible formar conceptos matemáticos y, por ende, una educación memorística y de aplicación de reglas sin su debida formación conceptual, echará por tierra cualquier intento por conocer este lenguaje tan significativo en la cultura humana, y por sobre todo, no se contribuirá al desarrollo de las facultades intelectuales. En este caso, la educación formal no estaría cumpliendo uno de los objetivos fundamentales de la educación, que consiste en desarrollar la inteligencia del ser humano.

Los actuales programas que está poniendo en marcha el Ministerio de Educación contienen objetivos fundamentales mínimos que deben cumplirse a través de contenidos básicos en cada sector o subsector que componen el Programa General. Se insiste en que todo aprendizaje debe partir de la realidad y la experiencia que los niños traen al llegar a la escuela.

1 CASTILLO, Mario "El sector de aprendizaje de las matemáticas de los Planes y Programas de Estudios para el 1° y 2° año de la Educación General Básica". Revista Horizontes Educaciones N° 2, pág. 30: Principios del Método Activo. Año 1997.

Veamos un ejemplo:

Cuando los alumnos(as) ingresan a la educación formal llegan con un bagaje de conocimientos adquiridos en el seno familiar o en el grupo que le ha correspondido relacionarse en su comunidad. Se comunican verbalmente, relacionan, cuentan, realizan algunas operaciones sin recurrir a símbolos. Toda esta experiencia debe canalizarse gradualmente para que se vayan captando símbolos que representan un accionar, generalidades que se observan en la naturaleza y que pueden expresarse con un nuevo lenguaje.

Este es el caso del Subsector de Educación Matemática en cuyos programas se explicita la tarea de iniciar a los educandos en el mundo de la aritmética con una terminología compuesta por 10 términos: el conjunto de los dígitos. Sin embargo, para que éste se estructure mentalmente, es necesario que los alumnos asimilen conscientemente la formación de cada uno de los términos que componen los dígitos: cada dígito corresponde a una estructura matemática. Para formar cada una de estas estructuras mentales se utiliza la experiencia a que hace alusión el Programa. Esto significa, llevar el mundo de cada niño a las aulas escolares, donde el juego o los juegos que ellos han practicado se constituyan en un punto de partida para formar conjuntos y observar las generalidades de aquellos. Por ejemplo, la cantidad de elementos que contienen los conjuntos que se forman. Así podrá clasificar todos los conjuntos que tienen un elemento; dos elementos; tres elementos; cuatro elementos; etc. Y en cada uno de ellos, seriar sus elementos, es decir, ordenarlo del primero hasta el último, de tal manera que, el último elemento del orden de un conjunto señale o coincida con la cantidad que este conjunto tiene.

De estas generalidades cuantitativas de los conjuntos, (previa otras actividades como la del contar, ordenar, etc.), irá surgiendo muy lentamente la simbolización que corresponde a estas actividades, especialmente las que orientan las estructuras mentales de clasificar y seriar conjuntos con elementos concretos y que deben eferctuarse en la forma más real posible, y en un comienzo con los mismos elementos que el niño maneja en su vida cotidiana.

Este comienzo es quizás uno de los más importantes para el aprendizaje matemático: se le están entregando las bases de los símbolos que maneja verbalmente a

símbolos que representan una generalidad. (Algo similar ocurre con el aprendizaje del idioma materno. Los distintos métodos de lectoescritura permitirán ir formando el lenguaje escrito con el que podrá comunicarse simbólicamente).

Por ello adquiere una relevancia insospechada el estructurar el conjunto de los dígitos bajo la premisa de las dos grandes tareas que, para mayor claridad, remitiremos al esquema siguiente.

Dos tareas fundamentales en la **Didáctica de la Matemática**

PROCESO DE APRENDIZAJE

**ADQUISICIÓN
DE
CONOCIMIENTOS**

**DESARROLLO DE
FACULTADES
INTELECTUALES**

El estructurar el conjunto de los dígitos tiene, entonces, metas bien significativas, entre las que podemos destacar

- . Iniciar a los alumnos en el descubrimiento de un conjunto finito de símbolos que le permitirá leer y comunicar experiencias.

- . Relacionar los conjuntos para, a partir de observaciones cualitativas, llegar al proceso cuantitativo que significa contar racionalmente indicando la simbolización que corresponde.

Este es el mensaje que envían las teorías del aprendizaje a la Didáctica de la Matemática: sin acelerar el proceso formar la base del lenguaje aritmético, sin presiones ni repeticiones llenando páginas con cada dígito, actividad que se ha repetido por tanto tiempo en nuestro país, y que aún no logra superarse. La repetición por repetición termina angustiando a muchos niños, porque ello conlleva un desarrollo integral como es el de la coordinación motora, ubicación espacial, etc. De seguir estas nuevas indicaciones, cada símbolo numérico surgirá en forma natural y su evaluación también puede hacerse en forma de juego: se muestra un símbolo numérico, por ejemplo, el número 8 y los alumnos forman en su taller un conjunto con 8

elementos. Con esta actividad ya se está logrando una generalidad y lo más importante lo constituye el proceso reversible que allí se logra. Esto es, formar conjuntos y asignarle un símbolo, luego mostrar un símbolo numérico para que se formen los conjuntos que el símbolo indica.]

Otro paso difícil, por su estructura y simbología, será formar el concepto de decena con la que podrá extender la numeración comprendiendo el valor relativo de la cifra en el sistema decimal cuya característica esencial es ser posicional. Actividades novedosas para la formación de un conjunto de 10 objetos dará motivo para realizar una verdadera creación en la aritmética inicial, al formar el número 10.

Este punto de vista de estimar que la formación de estructuras mentales conlleva al desarrollo de estructuras intelectuales, nos hace pensar que toda la educación matemática debe ser enseñada de tal manera, que los alumnos adquieran cada conocimiento como una sola estructura que ha de permitir el paso lógico a la que sigue. Las propiedades de las operatorias deben ser analizadas en un esquema similar: de diversos ejercicios que corresponden a situaciones particulares debe surgir la generalidad que hará descubrir el mecanismo racional de ella. Tenemos el ejemplo de la propiedad conmutativa de la adición en conjunto de los números naturales:

- . formación de dos conjuntos en un orden determinado.
- . identificar cada conjunto con el numeral o símbolo que le corresponde.
- . obtener el resultado que significa cardinalizar la unión de estos conjuntos en un sólo conjunto.
- . del todo formado, separar nuevamente en los conjuntos iniciales.
- . realizar la misma operación anterior.
- . descubrir después de muchos ejercicios similares que todos los resultados son los mismos.

En términos generales, podemos esquematizar esta acción utilizando los símbolos de la siguiente manera:

$$\begin{array}{l} 3 + 4 = 7 \\ 4 + 3 = 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 12 + 8 = 20 \\ 8 + 12 = 20 \end{array}$$

Siguiendo un orden creciente de dificultades que significa pasar de los dígitos a la unidad de segundo orden que es la decena, para proseguir con las unidades de tercer y cuarto orden, etc. podemos llegar a una generalidad asimilada en su concepto y simbolización:

$$\begin{array}{l} a + b = c \\ b + a = c \end{array}$$

Debemos pensar, frente a esta última expresión, de la propiedad conmutativa, que a ella se llega después de un largo recorrido en el tiempo escolar: desde el primero a octavo año básico, este último curso en el que puede dar esta generalidad. Esta trayectoria que hemos analizado someramente, es un camino que la lógica de la didáctica matemática, indica para lograr estructurar una mente deductiva. Esto es, partiendo de la realidad, problematizando situaciones contingentes y utilizando el método inductivo (de varios ejemplos obtener la propiedad de una operación), se puede llegar en forma natural a plantear la propiedad desde un punto de vista deductivo.

Es conveniente reforzar esta idea. Es decir, desde el método inductivo llegar a un proceso deductivo y reversiblemente desde la propiedad deductiva analizar situaciones particulares.

Nos parece que un ejemplo geométrico puede expresar con mayor claridad este largo proceso inductivo-deductivo o inductivo.

Veamos a grandes rasgos el largo camino que se debe seguir desde el primer año hasta octavo, curso en el que se podrá analizar deductivamente, la siguiente propiedad:

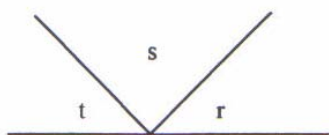
La suma de las medidas de los ángulos interiores de un triángulo, es igual a 180 grados.

Este esquema mental empieza a elaborarse, casi con inocencia desde el primer año básico, con los contenidos mínimos que propone el programa para el capítulo de la geometría básica o euclidiana.

En efecto, partiendo de la realidad, observando cuerpos reales, llegar a la conclusión que la naturaleza nos provee de ejemplos de regularidades en los objetos naturales. (Un sólo ejemplo basta para ello, la forma simétrica que tienen muchas hojas de distintos árboles permitirán observar la idea de simetría).

Es decir, esquematizando este accionar didáctico desde las bases, podemos, aunque sea groseramente, indicar los siguientes aspectos relevantes de esta singular propiedad que se cumple para un triángulo cualesquiera:

- . Cuerpos de la naturaleza, reconociendo formas geométricas y simetría que presentan algunos cuerpos naturales.
- . Cuerpos o sólidos perfectos, modelos para estudiar características, medidas, etc. de los cuerpos de la naturaleza.
- . Observar la forma de sus caras: cuadrangulares, circulares, triangulares, etc. . Para nuestro ejemplo nos detendremos en los cuerpos cuyas caras sean de forma triangular, como es el caso de la pirámide.
- . Surge, en consecuencia, en forma natural el área como medida de superficie, las longitudes de sus lados, las aristas, los ángulos, etc. . Clasificar los distintos triángulos que se puedan dibujar: escaleno, isósceles, equiláteros. . Medir con el transportador las medidas de los ángulos interiores, logrando deducir propiedades que se dan en ella y especialmente en el triángulo isósceles y equilátero.
- . Determinar así, experimentalmente, con el transportador que la medida de los ángulos interiores de un triángulo es igual a 180 grados. . Al trazar una línea y formar ángulos a partir de un punto de ellas, podemos también lograr esta medida.⁰ Se determina, de esta manera, que también la suma de la medida de estos ángulos es igual a 180 grados.

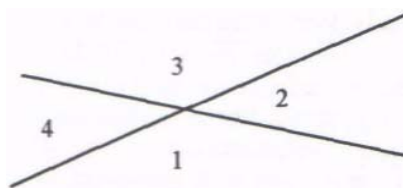


Al medir con el transportador estos tres ángulos encontramos un resultado singular:

$$m < r + m < s + m < t = 180^\circ$$

Después de este proceso puede seguir el siguiente esquema básico:

. La medida de los ángulos opuestos por el vértice concluyendo que los ángulos que se encuentran en tal situación son congruentes, es decir, tienen la misma medida. Se puede comprobar, incluso en la figura siguiente, que tal situación se cumple para la propiedad antes dicha.



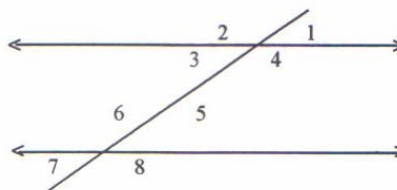
Encontrar entre otras relaciones que los ángulos alternos internos entre paralelas son congruentes:

$$m < 3 = m < 5$$

y

$$m < 4 = m < 6$$

Logrado estructurar este esquema se puede analizar el contenido de ángulos alternos internos entre paralelas, aprovechando, básicamente, el esquema anterior:



En las rectas paralelas intersectadas por una recta oblicua, como en el dibujo, se puede establecer y demostrar con el esquema anterior, que los ángulos



alternos internos entre paralelas, son congruentes.

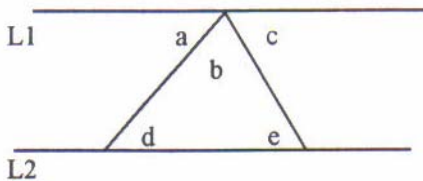
$$m < 3 = m < 5$$

y

$$m < 4 = m < 6$$

Es decir, podemos concluir que los ángulos alternos internos entre paralelas intersectadas por una oblicua, son congruentes.

. Relacionando las principales estructuras anteriores se puede llegar a deducir la propiedad que estamos estudiando:



En este esquema si L1 es paralela a L2, cada uno de los lados del triángulo que se forma, es una oblicua con respecto al esquema anterior.

La deducción, entonces, surge con el apoyo experimental en forma muy fluida:

- la medida de los ángulos a b y c de la figura suman 180 grados como se vio experimentalmente en una actividad anterior.
- el ángulo a es congruente con el ángulo d y el ángulo c es congruente con el ángulo e.
- sustituyendo las medidas del ángulo a con la medida del ángulo d y, la medida del ángulo c sustituyéndola por el ángulo e (aplicando la propiedad de ángulos alternos internos entre paralelas).
- se llega, entonces, a la conclusión que:

$$m < b + m < d + m < e = 180^\circ$$

Insistimos que este es un largo recorrido con esquemas

que no hemos entregado por la brevedad de un artículo y que se analizarán, detalladamente, en el texto "El aprendizaje de la Geometría en la Educación General Básica", que será editado por el Fondo de Desarrollo de la Docencia de la Universidad del Bío-Bío.

LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES EN EL SECTOR DE MATEMÁTICA

Los actuales Programas han introducido los objetivos transversales con el objeto de desarrollar 'las actitudes y los valores, así como las habilidades sociales e intelectuales que los alumnos deben lograr en la escuela, no corresponden a un sólo sector de aprendizaje, sino que atraviesan los distintos sectores.

No obstante, cada sector programático tiene una responsabilidad en la operacionalización de estos objetivos, que siguiendo a las indicaciones que en estos programas se detallan, esta operacionalización se logra:

"Por medio de la formulación de contenidos de los subsectores de aprendizaje en los respectivos programas de estudio".

Este es el hecho que hemos destacado para insistir que la educación matemática debe llevarse por un camino lógico que permita lograr estructuras genitivas fuertes. Así se sigue leyendo en este programa:

"De igual forma el subsector de las matemáticas se vincula directamente con los Objetivos Fundamentales Transversales y su propósito formativo, al intencionar el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de análisis, de deducción, de precisión para problematizar la realidad y comprender modelos de tipo matemáticos. Más aún, de hecho este subsector de aprendizaje tiene un claro propósito formativo, al conceptualizar el conocimiento matemático como una herramienta para reinterpretar y resolver problemas cotidianos del ámbito familiar, social y laboral".

Estos objetivos transversales, se propone, desarrollarlos en tres áreas:

- Área de Formación Ética.
- Área de Crecimiento y Autoafirmación Personal.
- Área sobre la persona y su entorno.



Para un breve análisis hemos elegido el Área de Crecimiento de Autoestimación Personal para relacionarlo con el desarrollo de contenidos que hemos venido trabajando:

Área de Crecimiento y Autoafirmación Personal.

Se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conforman y afirman su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente. Se pretende:

1. promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social y el cumplimiento de normas de seguridad.
2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica;
3. promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante;
4. ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias con claridad y eficacia;

CONCLUSIONES

Muchas veces, en el mundo de la cultura se suele encontrar a muchas personas, que nunca entendieron los conceptos matemáticos y la miran soslayadamente no como una ciencia, sino como una técnica cuyos guarismos, simbología, demostraciones, son cosas que no están a su alcance.

Felizmente, la evolución de la misma matemática así como otras ciencias, entre ellas la Biología, y muy especialmente en este último tiempo, las teorías del aprendizaje desarrolladas en el campo de la psicología, han dejado ver que toda persona es capaz de aprender el lenguaje básico de la matemática. Y este lenguaje básico abarca desde primer año básico hasta cuarto año medio.

Pero, como lo recalcamos a través de todo este artículo, es necesario que cada contenido de la ciencia matemática sea tratado de tal manera que ello contribuya al conocimiento profundo de él, y que también

5. desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje,
6. promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.

Al examinar solamente esta área nos damos cuenta que las ideas desarrolladas en un contexto constructivista permitirá estimular el interés por la educación matemática y todo lo que se pretende alcanzar a través de esta área.

No podemos dejar de decir que también el área de formación ética es tocada profundamente por una enseñanza constructiva. Investigaciones en este sentido se han llevado a cabo. Es digno destacar el aporte del psicólogo Kolber, quien aplicando la teoría del desarrollo de la inteligencia determinó que aquellos sujetos cuyos aprendizajes son llevados en forma lógica, desarrollan valores y son moralmente más fuertes frente a las contingencias de la vida.

También el área sobre la persona y su entorno, transversaliza los contenidos matemáticos, puesto que en sus actividades en grupo se logra dar una dimensión a lo que es la vida en democracia, por ejemplo.

contribuya al proceso evolutivo de la inteligencia de todo ser humano.

Indudablemente que ello precisa de un docente bien preparado en todos estos aspectos, para que pueda comprender el aspecto psicológico, es decir, el momento adecuado en que debe enseñar ciertos contenidos. También, debe ser fuerte en el aspecto teórico de estos conocimientos. De ello estamos seguros todos los profesores que han salido de centros educativos son capaces de enfrentarlo, sobre todo en esta Reforma Educativa que mira con importancia y detención la formación de valores a través de estos mismos contenidos.

Investigaciones llevadas a cabo en este sentido así lo han demostrado.

Finalmente, queremos destacar el hecho que la matemática como ciencia sigue en evolución, continúa

entregando modelos a otras ciencias y contribuye desde sus inicios a buscar los cimientos que otro tipo de conocimiento la necesitan. Así por ejemplo, en el contenido desarrollado sobre la suma de las medidas de los ángulos interiores de un triángulo contienen la base para todos los conocimientos trigonométricos aplicados en toda la esfera celeste y ha permitido ubicar con calculada precisión otros soles con sus órbitas en distancias siderales; además, contribuye con

estos cimientos a calcular trigonómicamente la altura de las montañas inaccesibles para realizarlas con los instrumentos con que se cuenta para otras labores técnicas.

Como se ha expresado en muchas ocasiones, será la voluntad de cada profesor quien lleve adelante el espíritu de la actual Reforma Educacional para los niños chilenos.

BIBLIOGRAFÍA

BALDINI JOSÉ: 'Historia de las Ideas Modernas en Matemática', Departamento Asuntos Científicos, O.E.A.. 1967.

BOURBAKI NICOLÁS: "Elementos de Historia de las Matemáticas". Editorial Alianza.

COFRE. ALICIA; TAPIA, LUCIA: "Cómo Enseñar Matemáticas". Editorial Universitaria, 1986.

DIENEZ.Z.P.: "La Construcción de las Matemáticas". Editorial Vicens-Vives, 1980.

CORDÓN H., BOWER: "Teoría del Aprendizaje". Editorial Trillas, 1996.

OLEA RICARDO y otros: "Prueba de Comportamiento Matemático". CPEIP, Santiago, 1993.

PIAGET, JEAN y otros: "La Enseñanza de las Matemáticas", Editorial Aguilar, 1968.

PIAGET, JEAN: "Seis Estudios de Psicología",

Editorial Labor. Barcelona, 1968.

RUSSEL. BERTRAND: "Introducción a la Filosofía Matemática". Ediciones Paidós, 1988.

SALAS. MARÍA: 'Métodos Activos'. Editorial Mar, Madrid, 1975.

TREJO. CESAR; "El Concepto de Número". Depto. de Asuntos Científicos Unión Panamericana. 1968.

"Plan y Programas de Estudios para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica". (Nivel Básico 1), Ministerio de Educación, 1996.

"Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena", Decreto N°31267, Ministerio de Educación, 1996.

Diario Oficial de la República de Chile, 11.10.1996, Decreto Exento, Aprueba Plan de Estudios 1° y 2° año de Enseñanza Básica..

Revista "Horizontes Educativos" n°2, 1997, Páginas 28 al 34.

AUSENTISMO, DESERCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIALIDAD EN LA PROVINCIA DE NUBLE

Gloria Gómez Vera
Profesora de Educación Básica mención
Ciencias Naturales Universidad de Concepción
Magister en Educación Universidad de Chile

Jorge Vidal Hurtado
Profesor de Inglés. Licenciado en Educación
Universidad Católica de Valparaíso
Magister en Educación Universidad de Chile

RESUMEN

El presente trabajo dice relación con un estudio acerca de las tasas de deserción, abandono, movilidad e inasistencia en estudiantes de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Ñuble su relación con el tipo de asistencialidad otorgada por JUNAEB.

I. Deserción. Asistencialidad

La deserción aplicada a la vida escolar, en un sentido estricto, es el retiro voluntario y definitivo de un alumno, sin terminar el curso, grado o nivel, abandonando el sistema y dejando incumplidas sus metas o inlogrados sus objetivos.

Otra de las formas de expresión de la deserción es la repitencia, en tanto saca a un sujeto de la cohorte a que pertenece produciendo un grave desgaste en el sistema escolar, y el ausentismo o inasistencia a clases, que gravita enferma importante en la educación sistemática dado que es causa de repitencias y bajos rendimientos.

El Diccionario de la Lengua Española (1970), postula que la palabra deserción proviene del Latín Seretio-Onis, que corresponde a la "acción de desertar". También plantea que significa "desamparo o abandono que hace uno de la apelación que tenía interpuesta". (Diccionario de la Lengua Española, Editorial Espasa Calpe, S.A., Madrid, 1970).

Por otra parte, el Diccionario de Pedagogía Labor

(1964) define la deserción como: "La ausencia voluntaria sin licencia o cualquier otra autorización".

Según se desprende de las definiciones enunciadas hasta el momento, la palabra deserción supone la idea de abandono.

Fauré (1973) se refiere al concepto de deserción como la tasa de abandono y repeticiones de curso por falta de niños en edad escolar.

Según Hernández, es "el número de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar su grado o nivel".

La Superintendencia de Educación Pública establece una variada gama o tipos de conceptos de la deserción y señala al menos tres formas importantes de como definirla: Definición Estática, Definición Dinámica, Definición Dialéctica.

Resulta interesante analizar cada una de las gamas enunciadas anteriormente.

Definición Estática: La deserción es la pérdida de matrícula, consistente en el retiro del sistema educacional de un contingente de individuos que, habiéndose comprometido a realizar una determinada actividad en un período igualmente determinado, la dejan incumplida.

Definición Dinámica: Reconoce dos instancias: una individual, según la cual la deserción educacional se produce cuando un individuo se retira del sistema en el transcurso de un determinado período dejando incumplida la obligación contraída y otra colectiva, cuando la deserción ocurre al retirarse del sistema educacional durante un período determinado de tiempo un contingente de alumnos que haciéndolo en forma circunstanciada, dejan incumplidas las actividades curriculares.

Definición Dialéctica: La deserción es el retiro sin autorización ni licencia que se está produciendo en un determinado grupo de alumnos, los que habiéndose comprometido a realizar determinadas actividades curriculares en un determinado período, las dejan incumplidas.

De acuerdo al Decreto exento número 62 párrafo 3º artículo 16 del 25 de Marzo de 1996, emanado del Ministerio de Educación, la asistencia se define como la presencia del alumno a clases y a las actividades establecidas en el calendario escolar anual y, que efectivamente se hayan realizado, de lo que se deduce que la inasistencia es la no presencia del alumno en dichas actividades, dadas las condiciones específicas. Así, la inasistencia sería también una forma de deserción, aunque esporádica.

En relación a las causas de la deserción escolar éstas obedecen a un espectro múltiple. Unas atinentes al alumno, denominadas endógenas, tales como las de orden fisiológico o psicológico y otras externas al alumno, llamadas exógenas, entre ellas, las de tipo social, económicas u otras derivadas de su situación escolar.

Entre las primeras, atinentes al alumno, las de tipo fisiológico se relacionan con la salud y el desarrollo general como crecimiento, desnutrición, aumentos cualitativos y cuantitativos de peso, talla, desarrollo sexual primario y secundario. Respecto a las causas psicológicas, las más frecuentes parecen estar derivadas del llamado "Síndrome de pubertad retardada o diferida" (estatura, débil desarrollo físico) o de impacto afectivo (antipatías que produce el profesor o el sistema), u otras propias de su modo de ser: conducta, incapacidad de motivarse y desagrado por un ramo.

Las causas denominadas exógenas, es decir, externas al sujeto, en su mayoría se derivan de presiones externas (objetivas y propias del clima en que se desenvuelve la vida del joven o del niño). Son destacables las provenientes de su realidad familiar, la distancia geográfica que lo separa de la escuela, el clima entendido como temporalidad meteorológica, las estaciones del año, el poder económico, el determinismo cultural, carencia de materiales y ropa escolar, el clima social o la efervescencia temporal por la cual pasa la sociedad en algunos períodos como son: celebraciones nacionales, terremotos, cosechas y otros, además del clima cultural.

En cuanto a los efectos más inmediatos de la deserción, además de los derivados del incumplimiento de las *metas* y los objetivos escolares, lo que ya es grave para el sujeto que lo experimenta, está el hecho de las pérdidas que produce dentro de los sistemas por inversión que no fructifica o por duplicación de inversión en un mismo alumno, como es el caso de las repitencias

A nivel de nuestro país, y en particular de nuestro sistema educativo desde su inicio, el problema de la deserción escolar ha estado presente. A saber, desde mediados del siglo XIX la educación chilena declaraba como **principal** objetivo la alfabetización del pueblo.

En la actualidad, América Latina (incluido nuestro país), aún en este siglo XX, no está ajena a los problemas de cobertura y de calidad de la educación y es más, el tema es materia de discusión a nivel mundial y, en particular por aquellos países que tienen menos condiciones de satisfacer las necesidades básicas de su población y que, por lo tanto, advierten mayor urgencia de reorientar sus estrategias para ayudarlos a disminuir las disparidades internas en términos de oportunidades educativas.

Reimers (1991) sostiene que entre los factores que más denotan la eficiencia interna de los sistemas educativos están los niveles de aprendizaje de los alumnos y las tasas de repitencia. El autor señala que en América Latina el proceso de ajuste económico realizado en la década pasada redujo la capacidad de los sistemas educativos y ello afectó su desarrollo, situación que se tradujo en bajos niveles de aprendizaje de los alumnos y altas tasas de repitencia.

Reimers, citando a Lockheed, M. Y A. Versfoor (1989) en *Impairing Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options* Manuscript, World Bank, Apéndice Estadístico 1989), señala que en relación con la matrícula en la educación primaria en América Latina, la mayor parte de los niños ingresa a la escuela, y que sin embargo ello no asegura el término con éxito en este nivel. Además, entre los distintos países de América Latina se observa una variabilidad en las tasas pertinentes.

La labor de asistencialidad escolar en nuestro país es tarea de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), institución que en sus orígenes sólo atendía el nivel de Educación Básica, abarcando hoy los niveles de la Educación Media y Superior -por convenios- acción que se orienta a entregar ayuda a los escolares intentando resolver problemas que los aquejan, disminuyendo, de este modo, las tasas de deserción escolar.

II. Estudio de la Provincia de Nuble

Sobre la base de lo expuesto en el capítulo anterior se realizó una investigación de carácter descriptivo, para la cual se plantearon los siguientes objetivos:

1. Conocer los niveles de retención escolar según las variables sexo de los alumnos, nivel educativo, ciclo de enseñanza, ubicación geográfica
2. Deducir los niveles de deserción escolar, sus causas y relación con asistencialidad JUNAEB.
3. Determinar los niveles de inasistencia (Ausentismo), causas frecuentes que la producen y relacionarlas con el tipo de beneficios que recibían de JUNAEB.

El estudio implicó, en su primera etapa, definir las comunas de la provincia de Nuble, objeto del estudio, quedando seleccionadas las comunas de Chillan, San Ignacio, Pemuco, Bulnes y Quirihue. La selección se basó en el hecho que en estas comunas están representados todos los tipos de establecimientos (urbano, urbano-marginal, rural, rural alto).

El universo de sujetos de la investigación lo constituyen los estudiantes de nivel básico y medio, matriculados al 01 de abril/91 en los establecimientos municipalizados, particulares subvencionados de la

provincia, los que sumaban 43.184 alumnos. Se determinó trabajar con los estudiantes que ingresaron a primeros y quintos años de Educación Básica y primeros años de Enseñanza Media el año 1991, con el fin de realizar un estudio de seguimiento en el período 1991 a 1994. De estos estudiantes se seleccionó una muestra proporcional intencionada, en concordancia con la tipificación geográfica de los establecimientos enunciados anteriormente, quedando constituido de la siguiente forma: I

Número de alumnos de la Muestra			Total
Primer ciclo Básico	Segundo ciclo Básico	Tercer ciclo Básico	
1.326	1.111	822	3.259

INSTRUMENTOS

Los instrumentos que sirvieron de base para la observación consistieron en:

A. Pauta de seguimiento de alumnos ingresados el año 1991 al primer año básico, 1992 segundo año básico, 1993 tercer año básico y 1994 a cuarto año básico.

Este instrumento permitió la siguiente información:

- Número total de matriculados a Abril para cada nivel
- Nombre de alumnos que abandonaron el curso durante el año o a su término
- Causa que explicaría el abandono
- A qué se dedicó al abandonar
- Beneficio recibido de JUNAEB

Para 2do., 3ero., y 4to. Básico:

- Total de alumnos matriculados provenientes del curso de inicio (1ero. Básico 1991)
- Nómina de alumnos que abandonaron el curso durante el año o a su término.
- Causa que explicaría el abandono.
- A qué se dedicó al abandonar.
- Beneficio recibido de JUNAEB.
- Alumnos agregados al curso durante el año.

B. Pauta de seguimiento alumnos ingresados el año 1991 a primer año básico, 1992 a segundo, 1993 a tercero y 1994 a cuarto año de Enseñanza Básica.

Este instrumento permitió obtener la siguiente información:

- Número total de matriculados a Abril para cada nivel
- Nómina de alumnos que repitieron el curso
- Causa que explicaría la repitencia
- Beneficio recibido de JUNAEB
- Factor que explicaría las inasistencias.

Estos mismos instrumentos se utilizaron en el seguimiento de los estudiantes ingreso 1991a segundo ciclo de enseñanza básica (5to. básico) y 1er. año de Enseñanza Media.

Previo a su aplicación, los instrumentos fueron probados en distintas unidades educativas, a fin de verificar su **CONCLUSIONES**

1. La tasa de movilidad/abandono de todo el sistema, 1er. ciclo básico, 2do. ciclo básico y Enseñanza Media, en su conjunto es alta (45,6%). Es decir, casi la mitad de los alumnos hacen abandono de su curso de origen en el período estudiado (1991-1994), sin embargo, la mayor parte de ellos prosigue estudios, siendo la tasa de presumibles desertores de un 9,55%, que corresponde a estudiantes que realizaron, como actividad posterior al abandono de su curso, labores de casa o trabajo.
2. Llama la atención que, si bien los establecimientos estudiados manejan los antecedentes de la cantidad de alumnos que abandonaron la Unidad Educativa, en un alto porcentaje desconocen la actividad posterior que realizan.
3. La tasa de repitencia se presenta alta, mostrando la situación de los varones un porcentaje que casi duplica al de las damas (62,6 -37,2).
4. El rendimiento es la causa común que explica tanto la movilidad/abandono como la repitencia en todos los niveles estudiados.
5. La asistencialidad recibida por los tres grupos fluctúa entre el 55 y 60% que corresponde a alimentad ón y útiles. Por tanto, entre un 40 y un 45% de estos estudiantes no reciben beneficios.
6. Al establecer una comparación por ciclo y tipo de establecimiento, en términos de movilidad/ retención,

aplicabilidad y determinar posibles dificultades en su uso.

Para llevar a cabo la observación se procedió a entrenar a los observadores, seleccionados de profesores pertenecientes a las unidades educativas objeto de la investigación. Este entrenamiento estuvo a cargo del equipo de investigadores responsables del proyecto, realizándose en una jornada en dependencias de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

Para la recolección de la información se procedió a establecer un plazo de un mes en el cual los observadores pudieron aclarar dudas que se presentaron y, de este modo, asegurar la veracidad de la información recolectada.

es notoria Ja coincidencia que se presenta en el primer y segundo ciclo básico urbano, con una alta retención y baja movilidad: 68,05 y 31,95%.

7. Se refleja una alta tasa de movilidad tanto en el segundo ciclo básico rural y en la Enseñanza Media urbano marginal (67,72% - 66,67%).

8. Las tasas de potenciales desertores, inferidas de la actividad posterior al abandono, se presentan similares en el primer ciclo básico urbano y rural, siendo más bajas que en segundo ciclo básico y la enseñanza media urbano marginal.

9. La Enseñanza Media urbana presenta una tasa de posibles desertores que corresponde a casi el 50% de la Enseñanza Media urbano-marginal.

10. Respecto a los beneficios recibidos por este grupo (movilidad/abandono), es notoria la diferencia de asistencialidad entre los estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media, situación que se reitera en los grupos de repitencia e inasistencia.

11. Se presenta poca diferencia en las tasas observadas de la variable repitencia (entre 30 y 39%) en todos los ciclos y tipos de establecimientos, con la excepción de la Enseñanza Media urbano-marginal con un 48,60%.

12. La tasa de inasistencia se presenta alta en el primer ciclo básico rural (53,43%) y baja en la Enseñanza

Media urbano-marginal (6,34%).

13. Llama la atención que presentando la Enseñanza

BIBLIOGRAFÍA

1. Fulco, Marta. Población Aborigen y Deserción Escolar, Editorial Anaya, Madrid 1992.

2. Hernández, Rafael. Diccionario Pedagógico. Ministerio de Educación, Depto. de Publicaciones, Caracas, 1964.

Diccionario de la Lengua Española. Editorial Espasa Calpe S.A., Madrid, 1970.

Diccionario de Pedagogía Labor, Editorial Labor S. A., Barcelona, 1964.

Media Urbano Marginal la tasa de inasistencia más baja, registra la repitencia más alta, de esto se podría inferir que no existe relación entre las dos variables.

3. UNESCO. Curso Latinoamericano de Estadística Educacional.

4. Blanco, E., Duran. V. Gómez, G., Vidal, J. y otros. Estudio Cuantitativo y Análisis de consideraciones cualitativas relacionadas con el ausentismo y la Deserción Escolar en la Región del Bío-Bío 1997.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS TEÓRICOS COMPRENSIVOS E INTEGRADORES DEL CURRÍCULUM PARA UNA PROPUESTA DE DISEÑO INSTRUCCIONAL.

RESUMEN

La puesta en marcha de la Reforma Educacional, ha impactado la sensibilidad por el ser y hacer de la práctica docente en sus diversos niveles, en especial en las Facultades de Educación y Universidades Pedagógicas. Los nuevos paradigmas asumidos por la Reforma Educacional en Chile, junto con buscar la transformación del "qué enseñar" orientan e incorporan nuevas concepciones respecto del proceso de aprendizaje.

Los aportes de importantes estudiosos e investigadores contemporáneos como David Ausubel - Joseph Novak - Basil Bernstein otros, han permitido superar la concepción racionalista-académica-discursiva/lineal para avanzar hacia una práctica integradora y dinámica de los procesos cognitivos del que aprende con adscripción a enfoques teóricos, conceptos, principios y supuestos del aprendizaje asumido o concordado.

Tanto las Unidades Educativas a través de su Proyecto de Desarrollo Educativo y las propias Facultades de Educación hoy enfrentan un importante desafío en pro del mejoramiento de la práctica educativa, en particular nuestra Facultad de Educación cuyo Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes -convocado por el Mineduc, resultó elegido entre 34 Facultades postulantes- quedando por delante tareas como la transformación curricular e innovación en los procesos de formación pedagógica, tanto de las carreras de Pedagogía Educación Media y Educación Básica.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS

Son elementos básicos que sustentan la presente

Profesor de Educación General Básica
(c) Magister en Educación

propuesta de trabajo, el análisis de los enfoques auriculares integradores y constructivistas del aprendizaje y del pensamiento, respectivamente, en una aproximación ecléctica e idiosincrática de visiones teóricas, de Bernstein¹ tal como la Teoría de Clasificación y Enmarcamiento tanto de los Contenidos y Transmisión del Conocimiento, respectivamente; Bernstein percibe que en una sociedad con manifiesta división del trabajo, existen interrelaciones entre los grupos de poder, las relaciones sociales y los principios de comunicación.

Estos factores . regulan la estructura de la comunicación en la familia y el código socio-lingüístico inicial de los niños, como también regulan la institucionalización de los códigos educativos de la escuela. Estos códigos son universalizados en las niñas y niños escolarizadas y están particularizados en las mayorías no escolarizadas. La escuela impone y desarrolla el orden de los significados universalistas, mediante los controles que ejerce sobre la distribución, organización, transmisión y evaluación del conocimiento que legitima. Los códigos son normativos y generan reglas de acción para definir el comportamiento aceptado (Curriculum prescriptivo).

Es característica de los códigos de los sectores desfavorecidos ser concretos y de valor local, en cambio los de la escuela son elaborados y universales; esto significa que no existe pertinencia ni autonomía de la escuela en este sentido.

La escuela legitima el conocimiento reflejando la distribución del poder y los principios del control social, recontextualizando el discurso de los niveles de poder, transformándolo en el discurso pedagógico oficial, el cual dicta o transmite a través de reglas discursivas, reglas de relaciones sociales y reglas de contexto especial. Este conjunto de reglas generan los

códigos del conocimiento, los cuales configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación, que pasan a ser transmisores de los códigos oficiales; tal situación se expresa en dos niveles de órdenes:

- el orden instrumental: que transmite conocimiento.
- el orden expresivo, que transmite valores.

Su Teoría de la Clasificación del Conocimiento Educativo por la vía de los sistemas de códigos, establece que éstos son regulados por la fuerza de delimitación entre los contenidos; es decir estableciendo grados de relación entre ellos, lo cual asigna "jerarquías", status o importancia a determinados contenidos en desmedro de otros. Este procedimiento de interrelación impuesta sobre los contenidos se denomina "clasificación". (Ver Mapa Conceptual Basil Bernstein) Anexo

La Clasificación del Conocimiento Educativo es débil cuando se observa una relación abierta entre los contenidos, vale decir, no se presentan separados o su grado de aislamiento es reducido: esta regulación origina el currículum integrado, que puede estar basado en el maestro o en el conjunto de maestros de la escuela, en el sentido que la integración curricular se concibe en función de la integración de los procesos implicados en la experiencia de aprender.

En este último caso, la integración puede darse en una sola materia o disciplina en la cual se van incorporando aspectos de otras disciplinas, o bien puede hacerse una integración que abarque o considere un grupo de disciplinas. (Sectores de Aprendizajes)...

Cuando existe escasa o nula relación entre los contenidos, se dice que la clasificación es fuerte, dando origen al "currículum desagregado".

El currículum desagregado, que recibe la influencia de la jerarquización del poder en la escuela, puede presentarse como: especializado o no especializado.

El especializado se clasifica a su vez en puro e impuro, según si se refiere a una disciplina específica, cuyos aportes se extraen de un universo común de conocimientos; o a una disciplina que recibe aportes desde diferentes universos de conocimientos. Análogamente, los códigos respectivos que intervienen se designan como desagregados o integrados.

Por otra parte, el Enmarcamiento del Conocimiento

Educativo se refiere a la forma del contexto de transmisión y recepción del conocimiento, vale decir al grado de control que el docente o alumnos poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite o que se recibe. Este concepto refiere la fuerza de los límites entre lo que puede ser y no ser. en relación a la recepción o transmisión de la información. El enmarcamiento refleja, en la escuela, el grado de rigidez o flexibilidad con que el conocimiento que viene siendo impuesto desde los niveles superiores externos a la institución educativa, es transmitido por ésta, generando verdaderos estancos entre disciplinas.

La clasificación se refiere a los grados de aislamiento entre contenidos y apunta explícitamente hacia componentes de poder y control (cajas negras al interior del aula). En la misma forma el concepto Enmarcamiento parece operar en una sola dimensión: lo que puede o no puede ser enseñado en la relación pedagógica.

Tales elementos de análisis crean comprensiones para avanzar hacia la ideación de un Diseño Instruccional Integrado y Comprensivo del Ser y Hacer Educativo; como propuesta conlleva una búsqueda convergente de un cuerpo de conocimientos que mejor expliciten los principales Conceptos y Principios que les caracterizan, con los acontecimientos derivados de: a) Dominio Cognitivo, cuya prevalencia del acto educativo se centra en "procesos" y "estructuras cognitivas de aprendizaje", interpretando al Contenido como un medio y no como un fin de la experiencia escolar, requiriendo, tal concepción curricular, el relacionar-respetar tanto la naturaleza del conocimiento y consecuente metodología, adscripción a los procesos de construcción aprendizajes según concepción del aprendizaje preasumido; y la coherencia correspondiente del acto educativo con los dos puntos anteriores (praxis).

Entre los Criterios para la Selección de Contenidos, en un enfoque de currículum se sintetizan:

- > un marcado énfasis en el perfeccionamiento de los procesos intelectuales y el desarrollo de destrezas cognitivas. transferibles a los distintos tipos de resultados de aprendizaje (Ver Gardner; "Inteligencias múltiples").
- > énfasis en la identificación de objetivos de aprendizajes cognitivos a la par con capacidades intelectuales esenciales requeridas y de efectos

multiplicadores independientemente del contenido o la materia, (estructuras cognitivas) > concepción el que aprende es poseedor de una capacidad adaptativa e interactiva, con un alto potencial de aprendizaje.

> propiciar las condiciones para generar en quien aprende una -gran autonomía intelectual- en pro de asumir sus propias decisiones e interpretaciones ante las situaciones en que se implique. Esta visión integrativa, ya fue expresada por Comenio en su *Didáctica Magna* (1657) con su principio basado en la enseñanza a partir de los sentidos, elemento clave en la formulación de su método (ver *Comenio;2 cito textual: "no falta quien dude de que todo puede representarse ante los sentidos, aún lo espiritual y ausente; pero basta con recordar que por disposición divina hay en todo tan grande armonía que podemos representarnos de manera absoluta lo superior por medio de lo inferior, lo ausente por lo presente, lo invisible mediante lo visible".

b) Dominio del Hacer, el que representa el eje didáctico y experiencial sobre el cual convergen todas las concepciones abordadas en el presente análisis. Las formas de aprender que deben ser cultivadas son aquellas que dirigen en el aspecto intelectual a generalizaciones; en el aspecto de los hábitos, al cultivo de destrezas útiles, y en el aspecto de las actitudes y apreciaciones, al reconocimiento de aquellas relaciones que son más permanentemente satisfactorias. ""El Aprender Valioso afecta favorablemente a la conducta individual".

Integrativo de los Dominios anteriormente señalados, el paradigma psicopedagógico del Aprendizaje condiciona el diseño y favorece el desarrollo de experiencias multisensoriales, psicomotoras y afectivas: construcción o establecimiento de estructuras cognitivas crecientes como un todo armónico e indisoluble del ser.

Se entenderá como Psicopedagogía el enfoque que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano dirigidos -contextualizado y sus alteraciones, cuya génesis podría situarse en cualquiera de los dominios del sujeto, de manera particularizada o asociada, devengada de situaciones socioculturales-psiconeurológicas o pedagógicas propiamente tales.

Algunos Conceptos y Constructos teóricos Comprensivos e Integradores del Curriculum:

* el contenido se interpreta como un " medio" y no como un fin de la experiencia escolar. ... los contenidos no son tomados como punto de llegada, saberes terminados y acabados, sino como puntos de partida para la continuidad cultural.

"Las 'materias de estudio' son, cada vez más concebidas de modo diferente, en relación con el cambio de concepción del aprender". (Kilpatrick; op.cit/pto.27).3

* concepción psicopedagógica del aprendizaje; el acto educativo debe integrar cada una de las dimensiones del sujeto, como un todo armónico a través del diseño y desarrollo de experiencias pedagógicas multisensoriales.

" mientras mayor número de sentidos empleemos en la investigación de la naturaleza o de las cualidades de un objeto, tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto' '(4). Por su parte. Jean Piaget afirma que la inteligencia procede . ante todo, de la acción, y que un desarrollo de las funciones sensorio-motrices, como de la estructuración de las conductas perceptivas tanto en sus niveles de observación, análisis, discriminación, estructuración y memoria perceptiva favorecida por esa manipulación, constituye una especie de propedéutica indispensable para la formación intelectual misma"(5), lo que conlleva a afirmar que:

* el conocimiento se construye a partir de la experiencia personal socializada, a través de los conceptos que ya poseemos; se debe partir de lo que el alumno >a sabe (Ausubel. Novak y Hannesian 1976). Dada su convergencia con la visión psicopedagógica postulada, tomados de Piaget se citan los siguientes criterios:

> respeto por la individualidad del alumno, que incluye sus ntmos de aprendizaje y distintas capacidades intelectuales

> el programa de la escuela debe ser activo y acomodarse a los niños ("La escuela activa se esfuerza por presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo") > respetar los intereses de los niños; 'La escuela debe proponer actividades que motiven su interés y encaucen correctamente el deseo de aprender y estas actividades

deben tener por ejemplo fundamental el Vivenciar más que el sólo Escuchar" -fomentar la cooperación y el aprendizaje en la reciprocidad.

- Del Enfoque Comprensivo de la Educación:

' Una Teoría comprensiva de la educación debe tratar del pensamiento, de los sentimientos y de la actividad; y sobre todo de los cuatro elementos básicos de la educación: . la enseñanza . el aprendizaje . el currículo . la gobernación.

En un diseño instruccional comprensivo convergen diferentes componentes epistemológicos y metodológicos estructurantes de las corrientes teóricas preasumidas o representativas de una intencionalidad de estudio; algunos de éstos dicen relación con concepciones curriculares con centros de interés diferentes tal como el Currículum Cognitivo que integra al enfoque constructivista del aprender, caracterizado por una especial preocupación en otorgar mayores espacios al alumno para vivenciar y construir sus aprendizajes (aprender a aprender) (ver decreto 40 Mineduc.;art. 1.12-1.4) comprensivo de las restantes corrientes curriculares como lo es el Currículum Socioposibilista (2.4.3-2.1-1.13); Currículum Personalista (2.1-2.2-2.4.3-2.5) y Tecnológico (1.15-

- El aula de clases se concibe como una instancia de construcción integradora tanto de experiencias pedagógicas, didácticas y cognitivas entre docentes y alumnos, como de un cuerpo de conocimientos. El Enfoque Constructivista busca ayudar a desarrollar en el alumno los sistemas de pensamiento que le permitan plantearse problemas, discutir sus ideas, elaborar conjeturas o supuestos; cometer errores y encontrar soluciones propias a problemas propios. (7) La estrategia instruccional del Método de Planeamientos de Problemas y de Proyectos representa un factor de unificación del Contenido de dos o más materias disciplinares en campos más amplios como lo son los Sectores de Aprendizajes contemplados en la matriz curricular de la Reforma Educacional 10, aplicable a nivel de aula escolar y en la experiencia pedagógica universitaria.

"La situación problema surge sólo cuando un deseo o una necesidad suficientemente intensos se identifican con un objetivo, que de ser alcanzado lo satisfecería' "

(Novak; op.cit. pág. 101)

El proyecto es un potencial recurso de experiencias de aprendizajes, siendo la escuela quien toma del proyecto para cumplir sus objetivos educativos de manera activa y experiencial; Dewey afirma que el potenciar el desarrollo de capacidades del pensamiento tiene sus orígenes en cada situación problema que asuma el niño. Como en la vida, los proyectos en la escuela suponen recurrir a fuentes de información de acción colaborativa. en contraposición al individualismo observado en la instrucción escolar tradicional. Si bien, al proyecto se le asocia con la estrategia de Resolución de Problemas, este último es de una dimensión menos extensa, el problema se entiende en una dimensión intelectualista mientras que el proyecto supone, en la mayor parte de los casos, una mezcla de acción intelectual y de praxis de la misma de discurso y de habilidad de hacer y volitiva. El proyecto se vale de problemas para conseguir datos necesarios a su marcha, vale decir, el problema es un auxiliar del proyecto siempre que éste no consista en un propósito tan simple y de un fin tan inmediato que baste para resolverlo una o varias tareas elementales (ej.: ejecuciones de tipo discreto)

Principios, Premisas v Criterios Fundamentales pertinentes a la propuesta de un Diseño instruccional comprensivo.

A) Principios y premisas Psicopedagógicos:

- *Principio de autonomía.* Sobre la base de la facultad otorgada por la LOCE. lineamientos y concepciones del aprendizaje consignadas en el Decreto 40/96 y ss. que otorga Autonomía Curricular para elaborar los propios Planes y Programas a cada Establecimiento (punto 1.2 -pág.7; Doc.Of./C.M.O.-96); y en el reconocimiento del principio valorice que todo alumno es un ser individual-social y potencialmente capaz de desarrollar altos niveles y estructuras de aprendizaje generadas a partir de la socialización de sus experiencias descubrimientos y categorías de estudio integradas, se propicia adscribirse tanto al Principio de autonomía Curricular y Autonomía en el Aprender.

Principio de A utoestima: Toda acción educativa debe propender dar respuesta a las necesidades e intereses del alumno desde una visión integral y psicopedagógica de los distintos procesos implicados, canalizando la

influencia que éstos tienen sobre la adaptación a situaciones nuevas, condición básica en la una propuesta de diseño curricular integrado Pedagógicas.

- Los Procedimientos y Estrategias Pedagógicas deben permitir generar mayor grado de motivación (percepción selectiva), mayor disposición al esfuerzo y actitudes de mejor interacción dinámica intragrupo (volición), actitudes y comportamientos que traduzcan como un valor significativo para cada estudiante, su relación tanto con compañeros, compañeras, profesores y comunidad, consecuente mejoramiento recurrente de logros de aprendizajes esperados(9), en nuevos contextos dinámicos y significativos para el alumno, como lo son los espacios de aprendizaje integrados; minimizando factores que explicarían el desgaste percibido en la autoestima, a saber:

- falta de convergencia entre los propósitos declarados y los métodos utilizados hacia los fines pedagógicos propuestos.

- Contextos de aprendizaje no favorecedor del sentimiento de valoración, con metas y objetivos claros, integrales, pertinentes y respetuosos de la singularidad de cada estudiante; en síntesis crear las condiciones para un Aprendizaje Significativo en el contexto escolar, mediatizado por los significados.

Principio de Perseverancia: Derivado de lo anterior, se mejora la capacidad de constancia y voluntad de superación ante dificultades y/o limitantes derivadas de los niveles de complejidad de cada tarea de aprendizaje planeadas individual o en situaciones interactivas, a veces complejas. La ideación de experiencias basadas en resolución de problemas o proyectos de aula resultan altamente favorecedores de este principio.

B) Principios de Procedimiento para la Selección de Contenidos en el Curriculum:

Expresados como Finalidades Pedagógicas:

- Principio de Eficiencia Potencial:

El proceso de aprendizaje se caracterizará por una constante preocupación por brindar las condiciones necesarias y favorecedoras que permitan, en una concepción actualizada del concepto de aprendizaje, que dados los medios y el tiempo necesarios, todos los alumnos pueden alcanzar altos niveles de aprendizaje, de no interferir algunos factores de tipo psicobiológicos anormales.

- Principio de Aprender Haciendo:

La concepción integral del sujeto implica, en lo cognitivo, que la estructuración conceptual, intelectual se construya en niveles conceptuales cada vez más elaborados, vía la capacidad de discriminar, aumentando las Categorías, y como consecuencia disminuyendo las de Clases.

En relación a las capacidades sensorio-perceptivo motrices, el aprendizaje debe tener por eje las actividades y prácticas centradas en el hacer del alumno, sus características y conocimientos previos. Dewey expresa: "El método activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; -el desarrollo muscular precede al sensorial; los movimientos de producen antes que las sensaciones conscientes; ... estados conscientes tienden a proyectarse en acciones".

- Basado en la formulación de Metas de Aprendizajes según RATHS: Como opción alternativa a la formulación de Objetivos Conductuales (fuertemente centrados en Contenidos, coherentes de la libertad de decisiones y creatividad deseada), y elementos distintivos de un aprendizaje significativo e integrador, se consignan Metas de Aprendizajes, favorecedoras de las adscripciones antecedentes.

Frente al mismo supuesto básico general 'ante igualdad de condiciones' una actividades más gratificante que otra:

> "si permite al que aprende efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones"

> si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje" > "si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, personales o sociales. > "si propicia experiencias multisensoriales, aprendizajes activos y pertinentes, con variedad de recursos y/ o de ambientes instruccionales (ej.: laboratorios, apoyo informático, aula tecnológica, sala de experiencias didácticas, actividad de terreno, otros).

> "si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por estudiantes a diversos niveles de habilidades. >" si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso

intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

> "si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente- y que por lo general son ignorados por los medios de comunicación

> "si proporciona que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.

Citas:

1 Bernstein. Basil: "La Estructura del Discurso Pedagógico ". Edic. Morata. España.

2 Comenio. Juan Amos: Didáctica magna. Caps. XVIII - XX; citado por J. Chateaux: "Los grandes pedagogos". Ed. Fondo de Cultura Económica, México. 1959.

3 W.H Kilpatrick, Harold Rugg. Ed. Losada. Es. Aires, 1940, pág.26.

> "si exige que los estudiantes reescriban. repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

> "si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.

> "si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización, evaluación o los resultados de la misma".

4. R. Pérez. R. Gallegos: "Corrientes Constructivistas". Edit. Presencia, pág. 100.

5. J.Piaget: "Educación e Instrucción". Edit. Proteo, 2^a edición español, pág. 98/1968.

6. Doc. Mineduc: Of-cmo. pág. 13- Punto 3.4/Enero 1996.

7. J.D. Novak: "Aprendiendo a Aprender", op.cit. pág. 191/124.

UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO. EL JUEGO DE LAS TABAS EN LA ZONA CENTRAL DE CHILE.

Amelia Guzmán S.
U. de Concepción
Prof. de Estado en Castellano
Magister en Lingüística

En las siguientes páginas se presenta la síntesis de una investigación de carácter lingüístico-etnográfico, sobre el juego de las tabas, realizado en la VII región, provincia de Talca, comuna de Péncahue, sector de Tanhuao. Con ella se pretende rescatar del olvido, un juego que en su época fue parte importante de la recreación y sano esparcimiento de los habitantes de este lugar. Además, la investigación cumple con los objetivos transversales diseñados por el Ministerio de Educación, en cuanto a desarrollar en el joven un sentido de identidad personal, partiendo de la valoración de su entorno, del lugar y cultura en que le ha correspondido desarrollarse. Se ha elegido Tanhuao, como una muestra de lo que es una arraigada y reconocida ruralidad, como así mismo por lo conservadora y tradicionalista de su cultura.

Los datos expuestos se recogieron en el lugar mismo en época de verano y parte de marzo del año, 1997.

El estudio al que estamos abocados sigue los pasos del método "Wörten und Sachen" que a partir de la década del treinta, desde que fue introducido en nuestro país por Volando Pino, ha sido usado en numerosas investigaciones por las distintas universidades del país.

Lo más importante de un trabajo de esta naturaleza son sus informantes por ser ellos conocedores y artífices de su cultura. Los informantes elegidos para este trabajo fueron seleccionados de manera que cumplieran con ciertos requisitos mínimos y característicos de los hablantes de la comuna de Péncahue: Ellos están directamente relacionados con la actividad vitivinícola y ganadera, nacidos en el pueblo, que han residido desde niños en el lugar de nacimiento, en rangos de edades que oscilan entre los 18 y 60 años y un contacto con los centros urbanos que es típico en lo que respecta a frecuencia e intensidad.

Damos las gracias a nuestros informantes por su disposición para atender a cada uno de nuestros requerimientos, por su gentileza, afabilidad y colaboración prestada, **sin** ellos este trabajo no hubiera visto la luz.

Las tabas: las piezas.

La taba es un hueso blanco, duro que se ubica en la coyuntura *as* la pata del animal (fig. 1), en el caso del cordero mide aproximadamente 7 cms. de largo por 2 cm. **de ancho**. Tiene una forma rectangular de cuatro lados **que** se distinguen unos de otros por su forma.

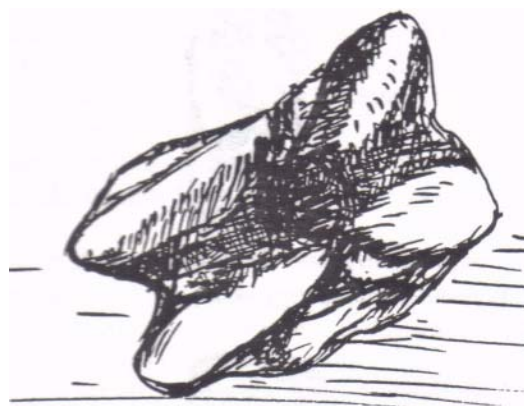


Figura 1 La taba

Para el juego de la taba, cada uno de sus lados tiene un valor. La parte ancha de costados redondeados, tiene una pequeña arista con una hendidura profunda en el centro, la primera, (fig.2) por el lado contrario la taba es más lisa y tiene un montecito, una altura que señala la segunda (fig.3). Los costados, partes más angostas

de la taba; en uno de ellos se forma en el centro una S horizontal con una ligera hendidura, la tercera (fig.4) su lado opuesto, más liso con una pequeña al tunta, que caracteriza la cuarta (fig.5).



Fig.2 La taba en primera.



Fig.3 En segunda.



Fig.4 En tercera.



Fig.5 En cuarta. Al parecer el juego

Atenas y Roma quienes lo llevarán a España y los españoles se encargarán de traerlo al Nuevo Mundo. Actualmente de raigambre popular, especialmente en Argentina y algunas partes de la Patagonia chilena, como es el caso de Cayhaique. Aysén y sus alrededores.

Al respecto O. Plath dice: ... "este juego pasó de la Argentina a Chile y primero lo jugaron los mapuches quienes lo llamaron 'Tafán'. y después los hombres de la Patria Vieja. En 1842 ya hay disposiciones que prohíben en las calles las ruedas de jugadores de tabas". 1986:408.

En el sector de Coyhaique el juego de la taba se practica con el astrágalo del vacuno al que se le atornilla una placa metálica en el lado llamado chuca (la primera en Tanhuao) y en el lado de la suerte (la segunda). El juego aparece con caracteres picarescos, de azar y habilidad en el manejo del objeto. Es muy conocido entre los habitantes oriundos del lugar, pero ya no se practica en forma habitual : sólo en celebraciones o fiestas campesinas

Las partidas de tabas corresponden a una entretención practicada sólo por varones: jóvenes y adultos, en ningún caso niños. Las mujeres pueden participar haciendo apuestas desde afuera de la cancha. Este juego de apuestas es enriquecido con la picardía de los contrincantes, apostadores y acompañantes en la troya, (se llama troya, al círculo que fija los límites para el desplazamiento de los apostadores en torno a los participantes). Las apuestas generalmente son en dinero, aunque tampoco están libres los animales, yuntas de bueyes e incluso, vehículos, como mencionaba don Francisco Soto, un patagón jugador de tabas.

En este sector se distinguen las siguientes partes de la taba: 1. suerte. 2. culo o macho, 3. hueso, 4. hoyo y 5, una parte metálica que sobresale, llamada uña.

En cambio en la zona central, específicamente en la séptima región, provincia de Talca, el juego de la taba se presenta con características muy distintas; acá se practica con el astrágalo del cordero o del cabrito, en ocasiones muy escasas con el de cerdo. En este sector el juego de la taba es inocente, ingenuo, sólo de entretención y lo practican en su mayoría las mujeres desde tiempos inmemoriales y ha sido transmitido de generación en generació el lugar se estima que el juego de la taba nació en

de la taba se originaría en Arabia,

Tanhua y que es anterior a la payaya. puesto que las abuelas dicen haber abandonado las tabas por un tiempo, mientras duraba la novedad de la payaya y que luego volvieron a ellas por encontrarlo más entretenido. La payaya era un juego que se realizaba con cinco pequeños anillos hechos de pepas de sandía o melón: se tiran las payayas a la mesa y se recogen primero con la mano empuñada y luego con el dorso.

El juego de la taba está prácticamente en extinción: en las escuelas los profesores trataron siempre de combatirlo para evitar la distracción en clases; lo prohibían argumentando que echaba a perder la letra. La informante N°2 dice: 'yo sé por experiencia propia que la taba echa a perder la letra, porque se cansa el pulso y no se puede hacer una letra bonita'.

Otro problema que se enfrentaba en educación es con respecto a la higiene y cuidado personal, las manos se partían y sangraban por el contacto con la tierra, que raspaba y abría los tejidos.

Las tabas: reglas del juego.

Este es un juego de temporada invernal y primaveral. Consiste en hacer puntos. Antes de empezar a jugar, los participantes fijan las reglas y el puntaje límite en que debe terminar el juego.

Lo primero es buscar una piedrecita lo más redonda posible, que simule un bolo, si la piedra es la adecuada se guardará para otras oportunidades. Se inicia el juego cuando el participante toma las tabas y las lanza desparramándolas sobre la mesa; luego coge la piedra y la lanza hacia arriba, con la mano derecha. Mientras está la piedra en el aire tiene que recoger con la misma mano derecha, una a una, todas las tabas que quedaron por el lado de la primera y tratar de dar vueltas las otras, dejándolas en primera para cuando vuelva a tirar la piedra por segunda, tercera o cuarta vez, logrando así tomarlas todas por el lado uno. Una vez que recogió por el lado de la primera, las vuelve a tomar en su mano derecha para lanzarlas nuevamente sobre la mesa y recogerlas esta vez por el lado de la segunda. Así continúa el juego, recogiendo las tabas por la tercera y finalmente por la cuarta. La piedra no puede caer al suelo, si cae, pierde el juego y debe continuar otro jugador. Es común que al tirar las tabas a la mesa alguna queda montada sobre otra, a esto se le denomina hacer un perrito, para seguir jugando se debe matar el perro, es decir, lanzar la piedra sobre las dos tabas

montadas con el fin de separarlas.

El juego termina cuando los participantes deciden ir al pon. Nuevamente se lanzan las tabas, se tira la piedra hacia amba y se recogen todas las que puedan con una mano, como cada taba tiene un valor de 10 puntos, si recoge 8 reunirá 80 puntos, y así sucesivamente, puntaje que acumulará el jugador para la segunda vuelta.

La gracia del juego es llegar al pon sin perder la mano.

Se juega con la cantidad de jugadores que uno quiera y con la cantidad de tabas que los participantes deseen, generalmente lo hacen con más de 10, hasta 15 o 20. Para la tabeada, ocasión en que se reúnen para jugar exclusivamente a las tabas; muchos se dedicaban a preparar sus instrumentos con antelación, ya sea pintándolas de un determinado color, para distinguirlas del resto, o limpiándolas de la nervadura que queda adherida al hueso. En el caso de las tabas de cerdo, la mayoría se preocupaba de limarle sus costados, con el fin de hacerla más redondeada y fácil de asentar. Por su forma un tanto irregular era común que se movieran en el momento de lanzar o recoger, y se podía perder el juego si no se tomaban estas precauciones.

En el juego se obtienen varios tipos de puntajes que va sumando el veedor, persona que sigue muy de cerca el desenvolvimiento del juego, es quien puede descalificar a algún participante por alguna incorrección. De acuerdo al tamaño de la taba se le asignan los siguientes valores: la del cordero 10 puntos, la de chanco 15 y la de vacuno 100 puntos. También se puede acumular puntaje, en caso de darse alguna de estas situaciones:

1. Cuando una taba queda sorpresivamente parada, en posición vertical, se tira la piedra, al mismo tiempo en que se toma la taba con mucha rapidez, se le da un beso y se coge la piedra que viene cayendo; a esto se le asigna un puntaje de pon que se va acumulando en forma adicional. Este puntaje corresponde al total de puntos que se acumula, dependiendo del número de tabas que estén en juego. Si la taba vale 10 puntos y se está jugando con 8, tendrá el jugador un puntaje extra de 80 puntos.
2. Encaso de tirar las tabas y éstas quedan vueltas hacia el lado que corresponde en esa vuelta; en primera, segunda, tercera o cuarta se gana inmediatamente puntaje de pon. Estos son casos muy fortuitos, pero que suelen ocurrir. De aquí la derivación semántica de la

expresión tirar la taba, con el significado de probar suerte, correr algún tipo de riesgo, aventurarse.

3. En el caso de los jugadores más avezados se imponen mayores grados de dificultad como por ejemplo, se lanzan todas las tabas al suelo y se recogen con el dorso de la mano. Se le otorga un puntaje doble a las tabas recogidas.

4. Besar el perro, corresponde a una cantidad de pones fijados con anterioridad.

Las tabas: modalidades.

1. Con apoyarse o sin apoyarse: significa que al participante se le concede o no la posibilidad de acercarse a la mano al cuerpo cuando va a recoger la piedra.

2. Con voltear o sin voltear: voltear, significa dar vuelta una taba hacia el lado opuesto en que ha caído. Al tirar las tabas no todas quedan por el lado que el jugador las necesita; si es con dar vuelta, se le concede girar la taba tirando la piedra; en cambio si es sin dar vuelta, no puede girarlas y en esa tirado sólo podrá recoger las que hayan quedado por el lado correcto, pierde la mano. En la conversación coloquial se usa esta expresión de darse vuelta la taba con el significado de azar, el que puede cambiar el destino o suerte de alguna persona.

3. Con mover o sin mover: si al recoger las tabas pasa a llevar a otra y la mueve, pierde jugada o por el contrario continua el juego.

4. Tomar de a una o de a dos: el jugador que tiene mayores habilidades puede imponer esta regla, gana tiempo y puntaje.

5. Con seguir o sin seguir: después de terminar con el pon, automáticamente el participante continúa el juego, no pierde la mano.

6. A la primera o a la segunda: si no da vuelta la taba al primer intento, se le da o no una segunda oportunidad.

7. Con correr o sin correr: al tirar las tabas, algunas caen al suelo o quedan lejos del montón, si es con correr se acercan al pozo, si no, se dejan tal cual y pierde la jugada.

8. Con una mano o con las dos: se establece recoger las tabas con la mano izquierda y con la derecha recibir la piedra. Esta norma es muy válida para aquellos jugadores que se están iniciando.

9. En pareja o individual: si es en pareja se juega jugador por medio y el compañero continua el juego con el puntaje de su par.

10. Con pararse o sin pararse: se refiere al puntaje total en que termina el juego. Si es sin pararse, el juego debe

concluir en una cifra precisa; de lo contrario puede variar.

La parte más importante del juego, el objetivo es llegar al pon. Este consiste en lanzar a la mesa de juego todas las tabas, tirar la piedra hacia arriba y mientras cae recoger el máximo de tabas con la mano derecha la misma mano donde debe caer la piedra, por esta razón el puntaje de pon es relativo porque va a depender de la cantidad de tabas que el jugador pueda tomar.

Se puede ir al pon prediciendo el puntaje que obtendrá, de esta forma el jugador está obligado a recoger una cantidad precisa de tabas. Por ejemplo: pon cuatro, significa que debe tomar solamente cuatro. Pon seis, debe recoger sólo las seis, y así sucesivamente. Si no cumple con lo predicho, pierde el juego y debe comenzar de nuevo.

Sólo se consideran dos aspectos: 1. Con poner o sin poner; el jugador puede pedir a su adversario amontonar con la mano las tabas, sin tirarlas a rodar, de esta manera puede recoger una mayor cantidad. 2. Con una mano o con las dos: con las dos manos significa que cuando la piedra va arriba, recoge las tabas con la mano izquierda y con la derecha recibe la piedra.

La lengua tiende a perpetuar formas de culturas tradicionales, de ahí que muchas expresiones derivadas del juego de la taba, se usan aún en la conversación diaria como muestra de su vitalidad; por ejemplo, "calentarse a uno las tabas", relacionada con el carácter, entrar en ira, ir enojándose poco a poco, también la usan para referirse a darse ánimo al enfrentar una situación difícil. "Está mejor que pon", para denotar algo muy bueno, que se destaca del común. En la jerga amorosa se usa como un piropo que destaca la belleza física de la dama. "Menear las tabas" se relaciona con la habilidad y facilidad de palabras que tiene una persona para entablar una conversación. "Ser bueno para menear las tabas", sinónimo de pasear, caminar, vagabundear.

La transculturación está minando la identidad del mundo campesino en general, alterando su lenguaje, sus valores, sus costumbres, por el contacto fundamentalmente con los medios sociales de comunicación y por su escasa educación y subvaloración del mundo rural, que posee..... 2r-7

Este método nos da la posibilidad de conocer los

orígenes, alteraciones, cambios que han sufrido las palabras en cuanto a su difusión y significado en un área determinada, al mismo tiempo permite interpretar, explicar y dejar un registro de una cultura amenazada por el olvido, en este caso Tanhuao, una zona muy rica para este tipo de investigaciones por lo tradicionalista de su cultura, por razones geográficas y la escasa generosidad de sus suelos.

Es conveniente resaltar la importancia de estas investigaciones etnográficas en estos momentos en que la educación chilena está empeñada en renovar los marcos curriculares, enfatizando la conexión con la vida

BIBLIOGRAFÍA

ARA YA Peña, Ángel: "Atlas lingüístico-Etnográfico del Norte de Chile". (ALENOCH), R.L. A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Vol. 16.1978. P. 61-67.

ARAYA, Guillermo y col.: "Atlas Lingüístico-Etnográfico del Sur de Chile". (ALESUCH). (Preliminares y Cuestionario) Anejos de Estudios Filológicos 1. Edit. Universitaria. Santiago de Chile N°1 (1968)

ARAYA, Guillermo, C. Contreras, M. Bernales: "Atlas Lingüístico-Etnográfico del Sur de Chile". (ALESUCH). Tomo I (1973). Coedit. Instituto de Filología, U. Austral y Edit. A. Bello. Valdivia.

BERNALES, Mario: "Sobre vocablos y cosas de Chiloé". Estudios Filológicos. 3 (1967): 303.347.

CARRILLO, Gastón: "Significación del Atlas Lingüístico y Etnográfico de Chile. (ALECH), para la Dialectología y la Lingüística Chilena e Hispanoamericana". Anales de la U. de Chile 149 (1969 publicado en junio 1972): 306-356. Santiago.

CASARES, Julio: "Nuevo concepto del Diccionario de la lengua" (Y otros problemas de Lexicografía y Gramática). Espasa-Calpes S.A. Madrid (1941).

CONTRERAS, Constantino: "Estudio Léxico-Etnográfico sobre Embarcaciones Sureñas". Estudios Filológicos 3 (1967) U. Austral

de las personas, tratando de rescatar la tradición y la valoración de nuestras raíces, a partir del léxico. "La nueva concepción curricular pretende vincular al alumno con los focos originarios de sentido en filosofía, historia, arte y literatura, para fundar bases de comprensión y discernimiento comunes de la propia cultura, sobre fundamentos más ricos que los provistos por los medios de comunicación masivos". (Ministerio de Educación, 1997). La idea básica es rescatar y fortalecer la identidad de los pueblos, en especial de las comunidades rurales que están siendo cada día más asimiladas por los centros urbanos.

ESPINOSA, Victoria y CONTARDO, Magdalena: "La variación diástratica: un tipo de diferenciación interna considerada en el Atlas Lingüístico de la Provincia de Parinacota (ALPA) R.L.A. 30 (1992): 145-150. U. de Concepción.

FOUCAUT, Michel: "Las Palabras y las Cosas" (una arqueología de las ciencias humanas). Vigésimotercera edición en español (1995). Edit. Siglo Veintiuno, México.

GALINDO, Leonel: "Aspectos Lingüístico-etnográficos del campo coyaiquino". R.L.A. 30, (1992) U. de Concepción.

"Voces y costumbres del campo aisenino". (1992) Tehuelche producciones, Cayhaique.

LENZO, Rodolfo: "La oración y sus partes" (1944) Edit. Nascimento. Chile.

MORALES Petorino, Félix y col.: "Diccionario Ejemplificado de Chilenismos. Estudio Preliminar" (1983) Edit. Universitaria, Chile. "Diccionario Ejemplificado de Chilenismos".

MUÑOZ, Gloria: "Estudio Lingüístico-Etnográfico del léxico relativo a las embarcaciones y a la pesca en Tumbes. Neologismos". R.L.A.16, (1978): 67-74. U. de Concepción.

"LA CARRETA CAMPESINA EN CHILE CENTRAL. UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO-ETNOGRAFICO"

Ruth Orrego Pefla

RESUMEN

El presente trabajo es parte del estudio lingüístico-etnográfico sobre "la carreta de bueyes y la cabrita en Chile Central", cuyo propósito es describir, usando el método de "palabras y cosas" (Wörter und Sachen), estos vehículos tradicionales de nuestros campos. Junto con la descripción objetual de las líneas relevantes y variaciones de superficie de ellos, se registra la modalidad lingüística que hablan los campesinos *hic etnunc*. Como se trata de un estudio in situ, se localizó en un lugar agreste llamado "Los Puquios", ubicado al oriente del pueblo de El Carmen, distante 41 kilómetros de Chillan, Provincia de Nuble, Octava Región. Allí se seleccionaron los informantes y se buscaron las notas referentes al tema. Se completa el trabajo con láminas, todo lo cual viene a constituir un registro de una realidad nacional en vías de extinción, reemplazadas por elementos mecánicos modernos y eficientes; es así como, la influencia citadina y la modernización va desdibujando la identidad del mundo campesino, por consiguiente, es necesario rescatar la tradición, a partir del habla popular y salvarla del olvido.

La carreta campesina en Chile Central: un estudio lingüístico-etnográfico.

El capítulo segundo del documento oficial entregado por el Ministerio de Educación para el nivel medio, incluye los Objetivos Fundamentales Transversales, los que tienen una orientación tendiente a la formación personal, intelectual, social y moral de los educandos, objetivos que van siempre íntimamente relacionados con todo el proceso educativo de éstos y contribuyen a completar una educación integral.

En este contexto, si nos referimos al objetivo referido a "la persona y su entorno" podemos destacar, para nuestro propósito, el acierto de "reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en el mundo cada vez

más globalizado e interdependiente". (Min. Educ. 1997.47).

Para realzar los valores nacionales y salvarlos del olvido, para que, reconociendo la tradición, la respeten y consideren en su verdadera dimensión, para que tengan presente las costumbres autóctonas, el folclore, nuestra música, bailes, hablas populares, deportes nacionales, las faenas del pueblo chileno en general, el Ministerio de Educación dio las líneas directrices necesarias, tendientes a internalizar dichos valores en la juventud de hoy. Es nobleza conocer nuestras raíces y amarlas para construir un futuro digno y sólido.

El propósito de este trabajo es precisamente, describir con la metodología de "palabras y cosas", uno de los vehículos más típicos y tradicionales del agro chileno: la carreta de bueyes. Es un trabajo etnográfico en el sentido que el objeto en cuestión es descrito en sus líneas relevantes y en sus variaciones de superficie. Es lingüístico en el sentido que se registran las palabras por las cuales la realidad conceptual y formal de este objeto es aludida, referida, transmitida, o sea, las palabras que las transforman en objeto de tradición.

Por cierto que el tema no es nuevo: ha sido abordado por muchos estudiosos, destacando "**La carreta sureña**", de Rodolfo Oroz, investigación publicada en los anales de la Universidad de Chile, en 1959, y con anterioridad, en el Tomo I del Homenaje a Fritz Krüger, en Mendoza, en el año 1952 y, por otro lado, "**Etnografía Lingüística: algunas manifestaciones rurales de Valdivia**", de Claudio Wagner, investigación relativa a la geografía léxica, con cuatro unidades; las tres primeras muy ligadas entre sí, el yugo, la carreta, el arado y, la cuarta, el lagar. Aquí Wagner señala la necesidad de investigar conjuntamente los fenómenos etnográficos con los lingüísticos, ya que muchas veces es el único medio que nos puede servir para aclarar alguna palabra y la suerte que ha corrido a través del tiempo: el cambio de significados, las alteraciones de su ámbito de significación, su retirada del campo activo frente a las

invasiones léxicas de otras lenguas, su decaimiento y muerte o supervivencia. Así, la carreta ha concitado el interés de los lingüistas, desde Oroz hasta hoy, cuyas investigaciones han sido tratadas usando la corriente lingüístico-etnográfica.

Consecuente con lo anterior, en esta oportunidad se aplicó el método "Wörter und Sachen", (Palabras y cosas"), introducido por Volando Pino en Chile, y usado en las investigaciones de carácter lingüístico-etnográfico en las universidades, particularmente en las décadas del sesenta y setenta. Este método nació en Alemania, a principios de siglo y constituyó un vuelco en los estudios lingüísticos desde los aspectos fonéticos a los semánticos, es decir, "dedicar otra vez, mayor atención al significado de las palabras, al significado de las cosas. Y entendemos por tales no sólo los objetos materiales, sino también cuantas ideas, pensamientos e instituciones han hallado expresión en el lenguaje por medio de alguna palabra." (Casares, 1941:114).

El presente estudio in situ se ha localizado en un lugar agreste llamado 'Los Puquios', (tierras húmedas), al interior de la comuna de El Carmen, distante 41 kilómetros de la ciudad de Chillan, Provincia de Nuble, Octava Región. Esta comuna limita con la de San Ignacio, Pinto, Pemuco y Tucapel. Desde el punto de vista de la dialectología, el lugar corresponde a la tercera Zona, llamada Sur Sur, y si queremos especificar más, diremos con Lenz que pertenece a la Región Centro Meridional, que abarca desde el Maule hasta el Bío-Bío.

Visitar El Carmen es encantarse con un suave paisaje bucólico, con lomas suaves, alamedas que interrumpen su acostumbrada formación para seguir la inclinación del terreno, con grandes y hermosas extensiones sembradas, verdeando en primavera o de un dorado prometedor en verano, visión reiterativa que conquista la mirada del campesino o del afuerino que siente la llamada de la madre tierra; de vez en cuando, los ojos tropiezan con algún frondoso roble-rezago de bosques de antaño- ... así son los potreros que se encuentran en el entorno, todo lo cual converge en el pueblo: un centenar de casas, cuyo punto geográfico central es la plaza y la iglesia. Sin embargo, cabe destacar otros puntos de importancia cívica, social o educacional, como el hermoso edificio de estilo colonial que acoge a la Ilustre Municipalidad y edificio del Hospital, construido recientemente; la Tenencia de Carabineros; el internado de la Madre Victoria

destinado a niñas campesinas procedentes de lugares apartados que vienen a estudiar al pueblo... Los pobladores han visto mejorados ahora último los servicios de locomoción desde y hacia Chillan, por haber sido pavimentado el camino que los une.

Los informantes -por ser un elemento fundamental en esta clase de investigaciones- se han elegido entre hablantes de nivel popular con características socioeconómicas y culturales correspondientes a ese rango. Se ha procurado que sean personas de ambiente campesino, conocedoras auténticas de la vida del lugar: quehaceres, problemática, creencias, en fin, vivencias experienciales intransferibles, característicos de los hablantes del El Carmen: todos están directamente relacionados con la actividad agrícola y ganadera, son nacidos en el pueblo, en el cual han residido desde niños; el rango de edad oscila entre los 5" y 80 años: poco contacto con la ciudad, sólo las que exige el comercio y trámites de oficinas; todos tienen una escolaridad baja, excepto el informante N°1, que tuvo una instrucción de mayor nivel, aunque incompleta, (seminarista), pero que hoy lo vemos completamete asimilado al ambiente campesino. Agradezco profundamente la buena disposición de cada una de estas personas que, con paciencia y sapiencia pusieron a mi disposición los datos necesarios para llevar a cabo este trabajo.

La carreta es parte de la historia de la comuna de El Carmen. Cuentan los lugareños que antiguamente no había más locomoción que la carreta. Cuando debían viajar a Chillan a vender sus productos y al mismo tiempo a llevar provisiones, tenían que hacer el viaje "apostados", es decir, se juntaban varias familias para realizar el viaje -quince a veinte carretas- con el fin de protegerse mutuamente de los cuatrerros y asaltantes, que generalmente los sorprendían entre la cuesta de Quilmo y el estero de Larqui. Las carretas partían al venir el alba. El trayecto lo hacían por trechos haciendo paradas para comer y descansar. Al venir la noche debían detener el viaje para dormir y cuidarse de los asaltantes: el viaje de ida y vuelta no se hacía en menos de siete u ocho días.

En la actualidad las escasas carretas ya no se usan como medio de movilización, sí como medio de transporte para las labores rústicas del campo. Para este objeto utilizan la carreta *trajinera*, que es la más corriente y la que se usa para todo: ora para sacar los abonos del gualpón o pesebrera, ora para acarrear

sacos, ora para guardar las papas en tiempo de cosecha, ora para traer y llevar alimentos. La denominación de *trajinera* es propia de estos lugares.

Para los carmelinos, como para gran parte de los sectores rurales del centro y sur del país, la carreta fue un artículo de primera necesidad; en toda casa debía haber una carreta con la consabida yunta de bueyes. También llegó a constituir una forma de catalogar económicamente al campesino, de valorarlo por las yuntas de bueyes que poseía para mover carretas, esto es ser dueño de apero, yuntas y carreta para ser usadas en cualquier instante. Por el contrario, el que no tenía una, no tenía nada.

La presencia de la carreta en nuestro país data de los tiempos de la conquista, allá por el siglo XVI, y su fabricación llegó a ser una actividad del gobierno español de la época, así como la preocupación de cautelar sus características formales y finales. La mayor parte de los investigadores de la carreta coinciden en atribuirle ascendencia española, con la sola excepción de Tomás Guevara, historiador chileno que la hace derivar de la rastra (sin ruedas) que los indígenas usaban, arrastrando, para transportar carga. De la carreta peninsular se diferencia en que las ruedas no giran junto al eje, como sucede en aquella. Oroz ubica este medio de transporte en nuestro país hacia 1550 y ya en ese entonces el sistema giratorio de las ruedas era el mismo de hoy.

A mediados del siglo XIX se dejó ver en los campos y pueblos chilenos, la carreta con ruedas de rayos, adelante que modernizó, sin duda, este importante medio de transporte, aliviando el vehículo propiamente tal, como asimismo los viajes, que se convirtieron en verdaderos paseos de agrado o una mayor comodidad para las labores agrícolas. Además de los rayos, se adosaron a las ruedas sendas llantas de fierro que contribuyeron a darle mayor firmeza y uniformidad al avanzar las carretas por los caminos que se hacían interminables.

Hasta no hace mucho, solían llegar a la ciudad las llamadas carretas "chanchas": generalmente provenían de la cordillera, donde los caminos eran casi intransitables y en consecuencia se necesitaban varias yuntas de bueyes para arrastrarla. Hoy sólo son un lejano recuerdo de personas mayores. Se caracterizaban por ser más bajas y angostas que las tradicionales y tener ruedas macizas hechas de un solo trozo de

madera. Lo de angosta se justificaba por los caminos cordilleranos, contruidos a pica en los estrechos faldeos de escarpados riscos.

Para los que somos oriundos de la zona centro-sur del país, no es raro haber oído hablar o visto alguna vez, la carreta emparvadora, la maderera, la pipera, la carbonera. Efectivamente, estos tipos de carreta se han ido extinguiendo paulatinamente, hasta desaparecer por completo. Hoy, con suerte, podemos encontrar en nuestros campos la carreta *trajinera*, que tiene un empleo múltiple, aun cuando también corre el riesgo de desaparecer de las actividades campesinas, reemplazada por el tractor y *coloso*, por la camioneta o por el camión, medios rápidos y efectivos, y que le hacen economizar al agricultor el mantener una yunta de bueyes; éstos en sí le significan una buena inversión, a lo que se agrega el forraje o el potrero de pasto para mantener en buen estado los animales.

En nuestro país la carreta ha sido tirada por bueyes comúnmente y no han sido reemplazados por otros animales, como en España, por ejemplo, que alguna vez usaron muías o asnos y hasta caballares. En Chile suelen usarse estos últimos para arrastrar otra clase de vehículos como cabritas, coches, carretelas, camineros, colosos, etc.

En consecuencia, esta investigación se refiere más bien a la carreta tradicional o *trajinera* que puede describirse como un carro un tanto bajo, con dos ruedas de madera encinchada con fierro, ruedas que giran independientemente de un eje. Es tirada por una yunta de bueyes, los que se unen a un yugo del cual cuelga la carreta amarrada al pértigo.

Ateniéndonos a la explicación de los campesinos, -informantes, carreteros, carmelinos-, las partes de la carreta son: pértigo, eje, ruedas y cama. El Dr. Oroz las ordena de la siguiente manera: pértigo con el piso, eje con las ruedas y adrales. En esta ocasión se enumerarán sus partes en el orden de nuestros informantes, que hacen una descripción jerarquizada según lo que a ellos les parece lógico.

1. El pértigo, es un palo grueso, redondo, de una sola pieza, de madera de *hualle* (roble chileno), *Uñe* (árbol chileno usado también para hacer vigas y yugos), o *luma* (árbol chileno de madera muy dura y resistente). Mide aproximadamente cinco metros. Va ubicado , bajo la cubierta de la carreta, sobresaliendo por delante

unas 12 cuartas, en cuyo extremo lleva, dirigidas hacia abajo, una o dos clavijas de madera en las que descansa la carreta cuando está descolgada, o sirven para asegurar el cabestro o "cabresto" (como llaman los campesinos a la correa de cuero que sirve para amarrar el >oigo al pértigo de la carreta), cuando se uncen los bueyes. El otro extremo del pértigo sobresale unas cuatro pulgadas del cabezal trasero, después de atravesar, por debajo, la cama de la carreta. El pértigo va asegurado en ambos cabezales (delantero y trasero) con sendas brazaderas o piezas metálicas de medio círculo que lo aprietan contra la cama de la carreta a la altura de dichos cabezales. (Lámina 1).

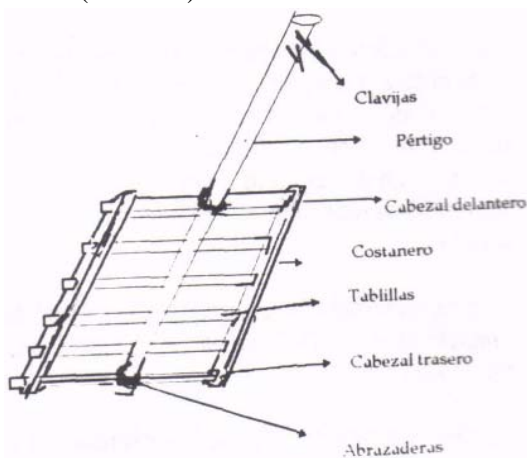


Lámina 1

Parte inferior de la carreta vista desde abajo

2. El eje es un fierro grueso y firme que atraviesa por debajo la cama de la carreta, perpendicular al pértigo. (Lámina 2). Es *afijo*, es decir, no gira con las ruedas que van embutidas en ambos extremos. Esta pieza tiene forma prismática rectangular en la parte que va debajo de la cama y cilíndrica en los extremos que entran en el ojal de la rueda.

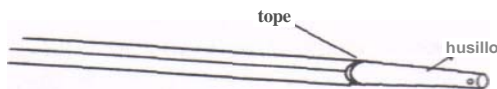
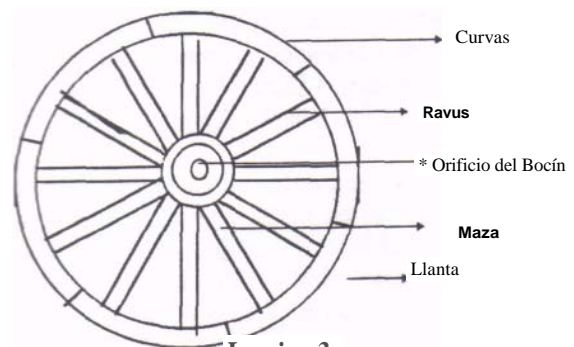


Lámina 2
El eje.

3. Las ruedas, son piezas circulares de madera que giran sobre el eje de la carreta. Su estructura consiste en una maza, trozo de madera grueso, macizo y torneado de unos 0.20 cm. de diámetro por 0.32 cm. de ancho rodeada de un cinchón metálico, ésta lleva 12 perforaciones en las que se incrustan los rayos y un orificio al centro por donde pasa el eje, el cual va revestido por una pieza metálica llamada bocín, que tiene por objeto que no se desboque este orificio, (lámina 3); el campesino cuidadoso untará con aceite de carreta el bocín o tubo que lleva al interior la maza de la rueda por donde atraviesa el *husillo* del eje, esta grasa negra y viscosa protege la cavidad de la maza del desgaste que produce el roce al girar, y así se amortigua un tanto el chirrido. El no cumplir con esta tarea ha dado pie a la canción argentina que dice: 'Porque no engraso los ejes, me llaman abandonao... si a mí me gusta que suenen, ¿pa' qué los quiero engrasao'... Por fuera, desde mediados del siglo pasado, las ruedas van rodeadas de una llanta de fierro grueso y firme, que aprieta las seis curvas o palos curvos que constituyen el aro de madera que da forma a la rueda; cada una de las curvas lleva dos calados en los que se encajan los rayos por el otro extremo.



Lamina 3.
La rueda.

4. La cama, es una estructura de madera, rectangular, de 1 metro de ancho por 2.20 de largo y sobre este suelo se coloca la carga. Lleva en los costados dos gruesos

tablones de roble llamados costaneros, perforados seis veces por lado. Perpendiculares a ellos están los cabezales, dos maderos gruesos sobre los cuales va una platina metálica para protección, cerrando el cuadrilátero por delante y por detrás de la cama. Los cabezales atraviesan los costaneros en los calados de los extremos, sobresaliendo fuera unas dos pulgadas. En los calados restantes de los costaneros (los centrales) van encajadas las tablillas o tablas horizontales más delgadas que los cabezales y, como ellos, sobresalen un tanto de las perforaciones. Sobre estas tablillas va la cubierta de la cama, hecha de cuatro tablas perpendiculares, de madera apelinada de corazón de roble endurecido. Todo este armazón va por encima del eje. Los costaneros llevan también las barandillas o palos verticales que van al costado de la carreta, descansando en los costaneros. Las barandillas van unidas entre sí con las barandas, cuatro tablas horizontales, formando enrejado lateral que protege la carga o carretada -como suelen llamar los lugareños a ésta. (Lámina 1).

Completa el apero de la carreta la picana o vara larga y delgada con un clavo en la punta con el cual el carretero picanea los bueyes para que apuren el paso. Quien dirige la carreta puede ir sentado o parado en la cubierta o, si lleva carga completa, va caminando al lado de ella desde donde controla a los bueyes.

Es común que los campesinos pongan nombre a sus bueyes, compañeros de largas jornadas, como una forma de personificarlos, apodos que generalmente expresan cariño, cualidades o características positivas: así pueden llamarse Clavel, Fortuna, Overo, Fiel, Amigo, Care'blanca, Pajarito, Vivo...

La carreta es un medio de transporte chillón, pesado y lento, tanto por su estructura como particularmente por la parsimonia de los bueyes que la arrastran con su característico paso cansino. El ruido estruendoso, agudo y continuado anuncia el paso de una carreta a la distancia.

Algunas de las características de la carreta han dado pábulo a una serie de expresiones, sustantivas, adjetivas, verbales, adverbiales, convirtiendo el nombre en cualidad, acción, modos de decir, o simplemente en

homónimos de carreta. Ejemplo de lo dicho son:

Carreta: usado como un adjetivo, sólo con terminación femenina, con el significado metafórico de lento, tardo, que va despacio, exento de diligencia o rapidez, que toma demasiado tiempo en ir de un sitio a otro o hacer una cosa determinada: *Usted es harto carreta, compaire, apúrese un puchicho, pues.*

Carretear: llevar a una persona de un lugar a otro, ya sea en vehículo, o simplemente a pie: *Hágame el servicio de carretearme, compairito, porque tengo que comprar las faltas pá la casa.*

Pegarse la carreta: acción que significa demorarse más de la cuenta o simplemente quedarse entretenido en alguna parte: *Se los (por nos) pegó la carreta.* También suele usarse con el significado de ir a un lugar determinado con el fin de cumplir un cometido, pero sin resultado satisfactorio: *Me pegué la carreta y no saqué na.*

Carreta, en sentido figurado con el significado de gran cantidad de algo: *Hice una carreta de dulce de membrillo, oiga.*

La carreta va delante de los bueyes, expresión de ironía que significa que las cosas no ocurren como lo indica la lógica, sino que se apura quien no debe, en cambio el interesado no se inmuta. *No se apure tanto, comaire, mire que la carreta va atlante 'e los bueyes.*

Esta clase de investigación tiene la virtud de servir de testimonio de la tradición rural de los pueblos amenazada por las formas culturales ciudadinas. Cada día vemos cómo se produce una pérdida de costumbres: quehaceres, juegos, diversiones, cosas y sus respectivas denominaciones. La idea de la transculturación está minando la identidad del mundo campesino en general, por la influencia de los medios sociales de comunicación. Si convenimos en que toda cultura y todo conocimiento giran en torno de la "palabra" con la "cosa", estos trabajos son necesarios en tanto registran la situación lingüística actual, vigente hic et nunc, rescatando la tradición y la valoración de nuestras raíces, a partir del léxico, y robusteciendo la idea de lo que significa la pertenencia a la tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- ARA, Y A, Peña, Ángel: "Atlas Lingüístico-Etnográfico del Norte de Chile". (ALENOCH), R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, vol. 16. 1978. P. 61-67.
- ARA Y A, Guillermo y Col.: "Atlas Lingüístico-Etnográfico del Sur de Chile". (ALESUCH). (Preliminares y Cuestionario) Anejos de Estudios Folológicos 1. Edit. Universitaria. Santiago de Chile N°1 (1968).
- ARAYA, Guillermo, C. Contreras, M. Bernales, C. Wagner: "Atlas Lingüístico-Etnográfico del Sur de Chile. (ALESUCH)". Tomo I (1973). Coedit Instituto de Filología U. Austral y Edit. Andrés Bello. Valdivia.
- BERNALES, Mario: "Sobre vocablos y cosas de Chile". Estudios Filológicos. 3 (1967): 303-347.
- CARRILLO, Gastón: "Significación del Atlas Lingüístico y Etnográfico de Chile (ALECH), para la Dialectología y la Lingüística Chilena e Hispanoamericana". Anales de la U. de Chile 149 (1969, Publicado en junio 1972): 306-356. Santiago.
- CASARES, Julio: "Nuevo concepto del Diccionario de la lengua" (Y otros problemas de Lexicografía y Gramática). Espasa-Calpe S.A. Madrid (1941).
- CONTRERAS, Constantino: "Estudio Léxico-Etnográfico sobre Embarcaciones Sureñas". Estudios Filológicos 3 (1967). U. Austral de Chile.
- ESPINOSA, Victoria y CONTARDO, Magdalena: "La variación diástrática: un tipo de diferenciación interna considerada en el Atlas Lingüístico de la Provincia de Pannacoia (ALPA) R.L.A. 30 (1992): 145-150. U. de Concepción.
- FOUCAUT, Michel: "Las Palabras y las Cosas (una arqueología de las ciencias humanas)". Vigésimotercera edición en español (1995). Edit. Siglo Veintiuno, México.
- GALINDO, Leonel: "Aspectos Lingüístico-etnográficos del campo coyaquino". R.L.A. 30, (1992). U. de Concepción.
- LENZ, Rodolfo: "La oración y sus partes" (1944) Edit. Nascimento, Chile.
- MORALES Petorino Félix y col.: "Diccionario Ejemplificado de Chilenismos, Estudio Preliminar". (1983) Edit. Universitaria, Chile. "Diccionario Ejemplificado de Chilenismos".
- MUÑOZ, Gloria: "Estudio Lingüístico-Etnográfico del léxico relativo a las embarcaciones y a la pesca en Tumbes. Neologismos". R.L.A. (1978): 64-74. U. de Concepción.
- NAVARRO C. Ana Isabel: "Breve panorama de la Dialectología". ANUARIO de Estudios Filológicos XVI (1993): Universidad de Extremadura. Publ.(1995): 309-329. España.
- OROZ, Rodolfo: "La lengua castellana en Chile". (1966). Edit. Universitaria, Santiago de Chile. "La Carreta Sureña". Anales de la U. de Chile. P. 163-184.
- PINO, Yolando: "Cuentos Folclóricos de Chile". U. de Chile, Facultad de Filosofía y Educación. 1960.
- RABANALES, Ambrosio: "Hiato y Antihato en el español vulgar de Chile". U. de Chile. Boletín de Filología, Tomo XII, 1960.
- SILVA FUENZALIDA, I. "Estudio Fonológico del Español de Chile" (1952) Boletín de Filología. Tomo VII: 53. U. de Chile.
- WAGNER, Claudio: "Etnografía Lingüística". Algunas manifestaciones rurales en Valdivia. (1966): 199. Estudios Filológicos 2.
- "La geografía lingüística de Chile". Estudios filológicos 18 (1983): 67-33). U. Austral de Chile. Valdivia.
- WILBUR MARSHAL, Urban: "La Filosofía del Lenguaje y los Principios del Simbolismo". (1952). Edit. Fondo de Cultura Económica. 1ª edc. en español. México.