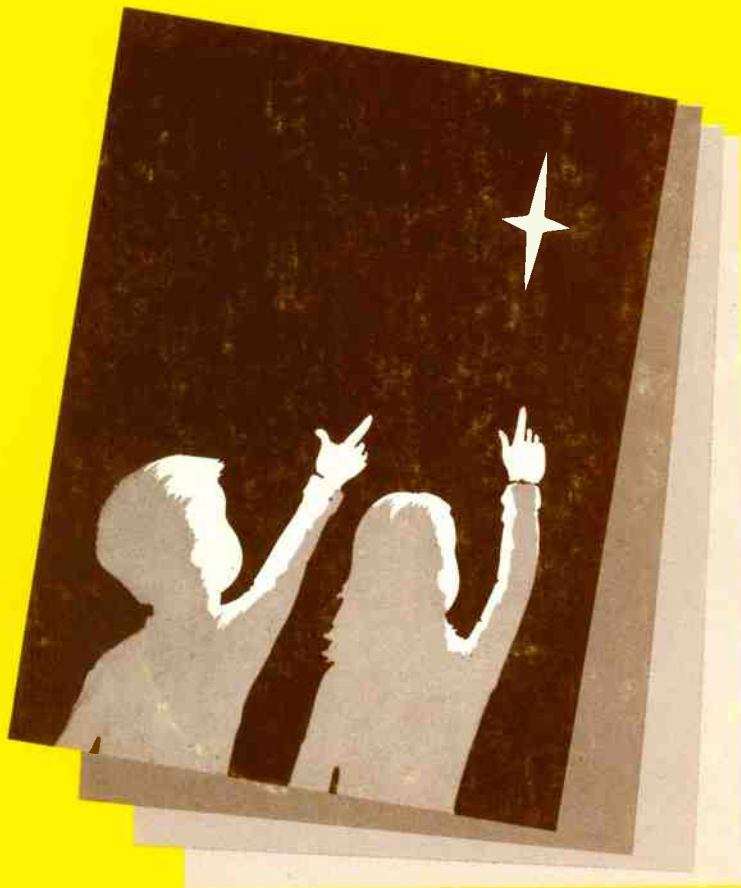


REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

CPEIP

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

PROYECTO ESCUELA DE ANTICIPACION A TRAVES DE GUIAS DE APRENDIZAJE



**INNOVACION EDUCATIVA y
PROGRAMA DE CURSO**
Gabriel Castillo Inzulza

SANTIAGO DE CHILE, LO BARNECHEA, CPEIP - 1998

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION



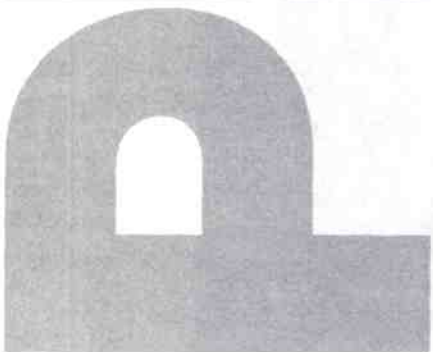
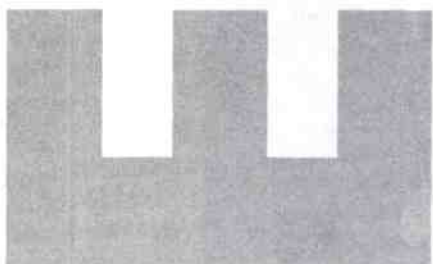
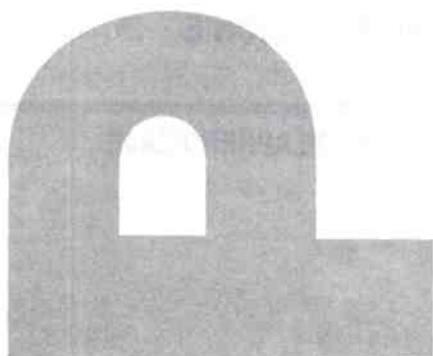
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

PROYECTO ESCUELA DE ANTICIPACION A TRAVES DE GUIAS DE APRENDIZAJE



**INNOVACION EDUCATIVA y
PROGRAMA DE CURSO**
Gabriel Castillo Inzulza

SANTIAGO DE CHILE, LO BARNECHEA, CPEIP - 1998



Director CPEIP
Representante Legal
René Reyes Soto

Secretario General Ejecutivo
Santiago Quer Antich

INNOVACION EDUCATIVA Y
PROGRAMA DE CURSO
Gabriel Castillo Inzulza

Jerfe Area Técnica
de Producción y Servicios
Fernando Muñoz Canales

Diseño Portada
Patricio Ponce Reyes

La propiedad intelectual de este material es del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.

Prohibida su reproducción total o parcial, salvo autorización escrita del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

AUTORIZACION DIRECCION DE APROVISIONAMIENTO
DEL ESTADO Ord. Nº3178 - 21 nov. 1990

8ª Edición, 1998
Nº REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL: 72.480

© Centro de Perfeccionamiento, Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas.

IMPRESO POR CHRISVER GRAFICA LIMITADA R.U.T.: 78.588.050-1
CARRION 1435 FONON 7373529 INDEPENDENCIA STGO.

Santiago, Chile - CPEIP 1998

TABLA DE CONTENIDOS

| | Pág. |
|--|------|
| PRESENTACION | |
| ANTECEDENTES | |
| INTRODUCCION | |
| | |
| CAPITULO 1 INNOVACION EN EDUCACION E INNOVACION EDUCATIVA | 1 |
| Dos textos sobre innovación | 1 |
| La innovación educativa | 3 |
| ¿Qué innovaciones en educación son innovaciones educativas? | 4 |
| La Escuela para Aprender | 8 |
| | |
| CAPITULO 2 EL PROGRAMA DE CURSO: CRITERIOS CENTRALES DE PROGRAMACION | 12 |
| Concepto de Programa de Curso | 12 |
| El Diagnóstico de los Alumnos | 13 |
| Criterios de planificación y desarrollo del Programa de Curso a partir del diagnóstico | 20 |
| 1 Hay insistencia en objetivos fundamentales | 22 |
| 2 Los objetivos son deseables | 24 |
| 3 Los objetivos son factibles | 26 |
| 4 Se respetan las diferencias individuales | 27 |
| 5 Lo importante es aprender, no acumular información | 32 |
| 6 Los alumnos pueden partir desde sí mismos | 35 |
| 7 Parte y avanza con los alumnos | 37 |
| 8 Hay unidad de educación e instrucción | 38 |
| 9 Valora sustantivamente la voluntad de empeño en la tarea, la obra bien hecha, el espíritu de servicio | 41 |
| 10 El programa es un trabajo compartido | 43 |

PRESENTACION

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas viene desarrollando proyectos de Perfeccionamiento cuyo propósito es comunicar, a los diversos integrantes de la comunidad escolar una propuesta educativa tendiente a generar una enseñanza significativa y universal.

Estratégicamente, la propuesta que desarrollamos en esta ocasión fue planteada, en primer lugar, a los directivos regionales y provinciales: de aquí el nombre del proyecto: Proyecto de Perfeccionamiento de Directivos Superiores PPDS. Después, los directivos ya capacitados, la han comunicado a los equipos directivos de los establecimientos educacionales que se han inscrito en cursos para este efecto. En la actualidad, estamos en la etapa en la que los directivos de establecimientos perfeccionados, que así lo acepten, comunican la propuesta a los docentes de su unidad que se inscriben en un curso especialmente destinado a este propósito.

A través de este proyecto, el Centro de Perfeccionamiento pretende poner las bases cognitivas, racionales, para una poderosa innovación de la institución escolar: el paso de una escuela para algunos a una escuela para todos, de aprendizajes librescos y enciclopédicos a aprendizajes significativos y fundamentales.

La aceptación que, hasta ahora, ha encontrado en directivos y docentes, abre esperanzas de un cambio que, de ocurrir, producirá más eficacia y más sentido en el trabajo docente y un aprendizaje más confiado y más seguro en los alumnos.

En esta perspectiva, hemos considerado que la propuesta educativa de este material es susceptible de ser aplicada en otros contextos latinoamericanos, empeñados en un proceso de cambio innovador. Por otra parte, estos planteamientos sirven de sustento a los nuevos fundamentos y orientaciones de la concepción moderna de la Educación para el Trabajo, razón por la cual los ponemos a disposición de los países adscritos al Proyecto Multinacional de Educación y Trabajo (PMET-OEA).

RENE REYES SOTO
DIRECTOR

ANTECEDENTES

El Proyecto de Perfeccionamiento de Equipos Directivos Superiores que tiene en desarrollo el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Pública, ofrece en 1989, su Cuarta Etapa.

*El material de la **Primera Etapa «La Identidad de la Escuela»** está referido al deber ser del centro escolar. Se trata de esclarecer la vocación que distingue a la institución denominada escuela de otras agencias de educación. Se la define como Escuela para Aprender, esto es, como institución destinada a generar aprendizajes en todos los alumnos.*

*El material de la **Segunda Etapa «Para el Encuentro de la Identidad de la Escuela»**, está orientado a prestar ayuda a los docentes, a los directivos y a las escuelas que hubieran tomado la decisión de seguir su misión.*

*En la **Tercera Etapa**, el material de curriculum «**La calidad de la educación en la escuela**» dice relación con la responsabilidad de la institución escolar frente a la calidad general de la educación del país. El material de administración «**Administración Educativa**» está destinado al análisis de la gestión directiva.*

*En la **Cuarta Etapa**, el material de curriculum «**La innovación educativa y el Programa de Curso**» señala la relación entre el concepto de innovación y la teoría fundamental del Proyecto que es la Escuela para Aprender. Se hace un análisis de los criterios básicos que tiene presente el educador al programar y desarrollar su programa de curso.*

Por la globalidad del enfoque que presenta este material y por su condición de texto teórico-práctico es posible derivar de él principios, funciones, roles, estrategias, criterios de acción, con los cuales una comunidad escolar puede enfrentar su cotidiano avanzar hacia el cumplimiento de su misión.

Para trabajar este material, al interior de cada uno de los talleres. Se puede utilizar la misma metodología propuesta en el documento: «La identidad de la Escuela», o aquélla que cada Dirección Provincial, o grupo, estime más apropiada a su realidad.

Coordinación del Proyecto

INTRODUCCION

Existen diversas maneras de acercarse al concepto de innovación en educación. Citamos una de esas maneras en los textos de dos autores que, además de su valer propio, destacan por haber reunido una gran cantidad de información sobre el particular.

Nosotros proponemos un modo diferente de percibir la innovación subrayando en ella su condición de educativa; damos este nombre a aquella transformación que es relevante, que va en el sentido del ser y que es asumida desde su intencionalidad por las personas que la llevan a cabo.

Señalamos como una expresión característica de la innovación educativa a la Escuela para Aprender. Esta es la propuesta de cambio que el Proyecto de Perfeccionamiento de Directivos Superiores del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha puesto en marcha en el país. En la página 6 se habla de una innovación más alta aún que es la Escuela de Anticipación; pero, para no ir tan lejos, proponemos la Escuela para Aprender.

Presentamos finalmente el Programa de Curso, uno de los cauces más significativos de esta innovación. Anotamos algunos criterios centrales de su programación, desarrollo y evaluación. Muchos de esos criterios pueden encontrarse en los libros. Nosotros los hemos sacado de la observación y análisis de la acción de los docentes que son educadores.

CAPITULO 1

INNOVACION EN EDUCACION E INNOVACION EDUCATIVA

Dos textos sobre innovación

En 1973, Unesco publica «Cómo se realizan los cambios en Educación. Una contribución al estudio de la innovación».

El texto está firmado por A. M. Hubermann, a la sazón profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza, y consiste, en lo esencial, en una síntesis de la bibliografía que el autor ha podido consultar sobre el tema en el ámbito europeo y, sobre todo, en el norteamericano.

Años más tarde, en 1980, la misma organización entrega a la publicidad un nuevo trabajo sobre innovación, destinado, ahora, a dar cuenta de los estudios y experiencias que han tenido lugar en los países en desarrollo. El escrito está firmado por el mismo profesor Hubermann y el profesor de la Universidad de Michigan, U.S.A., R. Havelock y lleva por título «Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo».

Los dos libros citados centran su atención en los mecanismos del proceso de innovación. Dejan, no obstante, un espacio para exponer el concepto de innovación que emplean.

El texto de 1973, en su Capítulo Primero, propone lo que denomina «una definición práctica». Según esta definición práctica, «una innovación es un mejoramiento que se puede medir, deliberado, duradero y con pocas probabilidades de suceder a menudo».

El texto de 1980 entrega dos definiciones. En el capítulo 2, "Sistemas y sistemas innovadores," declara: «Su mejor definición sería «esfuerzo deliberado con vistas a obtener mejoras importantes en el sistema». Y en la página siguiente: podemos considerar que una «innovación» constituye «un trabajo novedoso y de envergadura tendiente a completar o a crear un sistema».

En otro lugar de la misma página, al hablar de la diferencia entre cambio e innovación, entrega una nueva precisión: «Entonces, como es necesario introducir cambios fundamentales, tanto en los medios como en los fines, el proyecto se transforma en una innovación». Y más adelante, en el capítulo 5, resultado planificado y no planificado, hace una insistencia: «lo que diferencia esencialmente la innovación del cambio es que la primera se planifica».

Si reuniéramos las ideas expuestas en los textos citados, podríamos afirmar que allí se llama innovación en educación a aquel cambio en educación que es planificado y que intenta realizar un trabajo novedoso y de envergadura en un sistema con la intención de propiciar un avance de este sistema hacia su plenitud o de crear un sistema nuevo. En cualquier caso, la innovación no afecta únicamente a los medios, sino a éstos y a los fines.

Los trabajos de Hubermann y Havelock presentan la ventaja de resumir las opiniones y experiencias comunicadas por muchos estudiosos de la innovación. A eso

agregan sus propias percepciones. Sin embargo, tal vez porque el asunto entraña una complejidad de muy dificultoso abarcamiento, no establecen una distinción que, a nosotros, nos parece crucial. Es la existente entre la innovación en educación y la innovación educativa.

La innovación educativa

En efecto, pueden planificarse y llevarse a cabo cambios que afectan tan sustantivamente un sistema de educación que no cabría otra denominación, para ellos, que la de innovaciones. Sin embargo, si se examinan esas transformaciones a la luz de lo que la educación propiamente significa, esto es, un proceso de avance hacia el ser, un seguimiento del hombre de su vocación humana, se ve necesario separar las innovaciones que sirven a este propósito de aquellas otras que no lo sirven. Dicho de otra manera, en educación, se puede pensar y poner en práctica esfuerzos diversos de cambio que, por afectar los objetivos, por tener envergadura y por ser novedosos, son susceptibles de caer en el ámbito de la innovación. Sin embargo, sólo algunos de ellos van más allá de la mudanza externa sea en legislación o en estructura, sólo algunos son, al mismo tiempo, asumidos desde la interioridad de las personas y, entre éstos, todavía son menos los que, conscientemente, son intentados para un mayor avance hacia la vocación humana.

Cuando Hubermann, en el Capítulo Primero del libro «Cómo se realizan los cambios en educación», afirma que «son así innovaciones tanto una nueva colocación de los asientos en una aula como una importante disposición legislativa nacional aunque difieran considerablemente en su escala» está dando ejemplos de innovaciones en educa-

ción pero no de innovaciones educativas. Estas últimas requieren que esos actos externos vayan en el sentido del ser y que las personas que los realicen les den su intencionalidad de crecimiento en humanidad.

Es la profundidad del avance lo que le otorga a un cambio el carácter de innovación; y es su aceptación por parte de las personas que lo realizan y su significación de progreso hacia el ser lo que le da la connotación de educativo.

La innovación educativa es ciertamente un hecho nuevo en una determinada realidad. Significa algo distinto a lo que antes había. Pero lo distinto no reside en que sea novedoso u original, sino en que implica un paso relevante, un salto quizás, en el sentido del ser.

Puede afirmarse que los grandes educadores, los que, en los diferentes países y períodos históricos, marcan hitos en el avance de la educación, rara vez se caracterizan por el aporte de un mensaje inédito y nunca antes visto. Por el contrario, lo que frecuentemente han hecho ha consistido en tomar en serio una olvidada idea vieja y hacerla vigente en la actualidad, en creer absolutamente en un antiguo sueño y hacerlo parte de lo real, en tomar la piedra que otros desecharon y hacer de ella la base de una construcción largo tiempo esperada.

¿Qué innovaciones en educación son innovaciones educativas?

Ciertamente aquellas vinculadas a la toma de conciencia de la vocación humana de las personas y de las instituciones, a la asunción de esa vocación y a su seguimiento y profundización.

Si una escuela tomara conciencia de la necesidad de abandonar el hábito de centrarse en los programas de estudio y quisiera llegar a ser una escuela para aprender, esa toma de conciencia sería una innovación educativa, sería darse cuenta, esa escuela, del no ser a que estaba sometida y del ser a que está realmente llamada. El paso del hábito de no ser a la conciencia del ser, sería una innovación educativa, sería un cambio sustantivo en el camino de la escuela hacia su vocación.

Y, si esa misma escuela, luego de reconocer su vocación, llegara a aceptarla, es decir, lograra asumir el camino que la vocación le ha trazado, estaríamos en presencia de una nueva innovación, de un paso relevante hacia su ser. Pasaría del reconocimiento de su ser a su implicancia en ese ser, de la advertencia de su misión a la encarnación, a la vivencia práctica de ella. La asunción de la vocación es el paso a una realidad manifiestamente distinta a la que existía cuando la vocación era solamente reconocida.

Ningún cambio podría ser más innovador que el que una escuela, pese a todas las dificultades que pudieran asediarla, tomara la decisión de consentir en su llamamiento. Sería el paso del no asumir su ser al asumirlo, de la vivencia de una identidad ajena a la posesión de la propia identidad.

¿Y qué ocurriría con la escuela que ya asumió su vocación? ¿Terminó su proceso de cambio? Ciertamente que no. La escuela que tomó la decisión de asumir su misión, ha alcanzado una meta; pero, simultáneamente, ha iniciado un nuevo camino y el camino no será fácil. La puesta en el primer plano de los programas de estudio, en lugar de las personas que vienen a aprender, no es sólo

un apartamiento de la misión humanista de la escuela. Es algo más serio, es un hábito, una costumbre de muy fuerte enraizamiento, que estará, constantemente, tirando a la escuela hacia atrás.

Por otra parte, el avance hacia el sentido va inevitablemente, exigiendo nuevos gestos de consecuencia, nuevos y, a veces, imprevisibles, movimientos de profundización y de fidelidad que pueden llegar a producir situaciones muy distintas a las que se tenían al comienzo de la asunción de la vocación. Puede afirmarse que la innovación educativa no es nunca una realidad que se establece de un modo definitivo, sino una acción que se echa a andar y que admite transformaciones profundas dentro de ella misma. La innovación dentro de la innovación es siempre una posibilidad; lo esencial, puede siempre, profundizarse más y, en ocasiones muy radicalmente.

Tal acontece, por ejemplo, con una escuela de anticipación. Pues es posible que un centro educativo que esté en procura de ser una escuela para aprender, por la fuerza que la dinamiza, puede llegar a querer ser una escuela de anticipación. La misma decisión que la llevó a querer ser un ámbito de interacción en que los saberes no se mostraran, sino se aprendieran, en donde los valores de humanidad no fueran objeto de presentación, sino de vivencia, la puso en algún momento del desarrollo de su propósito, ante un propósito nuevo, todavía más exigente que el que ya le costaba. Sintió el llamado de la anticipación y lo aceptó. Ahora, no sólo pretende ser una escuela en que todos aprendan, sino que anhela, en un salto hacia adelante, llegar a constituirse en una comunidad que viva en anticipación la imagen de la sociedad humana que espera que se construya un día.

La toma de conciencia de la misión es la primera gran innovación educativa porque ella equivale a encontrarse, por fin, con el camino que lleva al propio ser. En ocasiones, este descubrimiento produce una tan grande conmoción de la intimidad que quien la experimenta siente que su ser real es abiertamente distinto de lo que hasta entonces tenía por tal. En esos casos, la persona o la institución reconoce que ha sufrido lo que los griegos llamaban un llamamiento de metanoia, de conversión.

La segunda gran innovación educativa es la aceptación del llamamiento de la conciencia, el consentimiento en la exigencia de cambio.

A veces la toma de conciencia produce espanto. Se tiene la sensación de que lo que se recibe como demanda es del todo ajeno a lo que hasta entonces se hacía, que es incierto en comparación con la seguridad de los usos y costumbres a que se está habituado, que pide mucho más de lo que se está dispuesto a dar.

Por esto la reticencia y la demora de algunas personas e instituciones a contestar afirmativamente la interpelación de la conciencia. Por eso, también la huida, el esquivamiento de lo que la conciencia propone.

De ahí que el otro gran paso hacia el ser ocurra cuando se declara, desde la intimidad, la aceptación del llamamiento recibido.

Tal vez la aceptación surja y se confirme desde el primer momento. Tal vez, sólo tenga lugar después de una larga y cansadora batalla contra el alma y los hábitos viejos. Como sea, ella entraña un avance poderoso hacia el ser.

Y por cierto que, con este paso, la innovación no está concluida. Sólo ha cobrado más fuerza, se ha afirmado. Sigue luego el curso inevitable de los movimientos humanos: o se detiene el andar de la intimidad, del sentido, y entonces las formas externas se instauran y rigidizan y el cambio retrocede; o se mantiene lo alcanzado, la innovación sigue conservando el brío del comienzo, las formas —las mismas de antes u otras nuevas— están energizadas por la intencionalidad primera. Es el cambio que no vuelve atrás, sino que sigue sosteniéndose y madurando.

O quizás el cambio no mantiene su movimiento. Salta hacia adelante, se apura, se profundiza. No es una transformación que se levanta contra la anterior. Siente que la sigue. Lo que sucede es que la meta se percibe insuficiente y se tiene la voluntad de buscar una nueva. Nueva por no ser la de antes; no por ser contraria.

En este último caso, estamos ante una nueva innovación. Ciertamente que dentro de la innovación primera, en su mismo espíritu e intencionalidad; pero claramente más allá, o más adentro, y, por ello, una transformación distinta.

La Escuela para Aprender

Un ejemplo de innovación educativa es la escuela centrada en la persona que aprende, la escuela para aprender, que propone el CPEIP a través de sus acciones de cambio, particularmente en el proyecto de perfeccionamiento de equipos directivos superiores.

El nombre escuela para aprender pretende dejar en claro que la institución escolar no cumple su rol cuando



presenta los saberes, cuando pasa materias, sino, solamente, cuando crea condiciones de aprendizaje. Frente a la escuela para pasar materias se levanta la escuela para aprender.

La idea básica no es original. Tiene vieja raigambre en la historia de la educación chilena y en el devenir de la educación universal. Por eso, a algunos docentes la denominación con que ahora se propone esa vieja idea les parece redundante: «¿Escuela para aprender? Es como decir aire para respirar o agua para lavar». Sólo después que recuerdan que existen aires irrespirables y aguas con las que no se puede lavar, y que hace bien empeñarse en un esfuerzo por disponer de aire y de agua que no sean causas de contaminación, sino al contrario, que estén derechamente al servicio de la vida, sólo entonces, aceptan que la expresión escuela para aprender no intenta otra cosa que la vuelta de las escuelas a su verdadera identidad.

La escuela para aprender no pretende entregar la solución a los problemas existentes en el aprendizaje escolar. Sabe que, en éste, confluyen variados factores en muchos de los cuales difícilmente puede intervenir. No podrá, por ejemplo, modificar la dotación genética de un alumno ni obligarlo a estudiar si no quiere hacerlo; no podrá cambiar la familia de un alumno o las tensiones existentes en su interior; no podrá erradicar los disvalores presentes en la población o localidad cercana ni en la sociedad total.

Pero así como tiene conciencia de sus límites, se da cuenta también de sus posibilidades y sobre todo, de su directa responsabilidad.

En este ámbito, lo deseable para ella, sería:

1. Generar, al interior de la escuela, un ambiente de tal manera útil al desarrollo de los distintos alumnos que todos pudieran tener éxito en sus proyectos escolares. Que además, sobre la base de estos éxitos pudiesen enfrentar, con más seguridad, los factores negativos para su aprendizaje que provienen de fuera de la escuela.
2. Que el esfuerzo por promover el éxito de todos sus alumnos le concitara el apoyo de los padres de familia y de la comunidad, para, con ellos, mejorar las condiciones y los medios de aprendizaje.
3. Que el testimonio de su lucha por constituirse en una comunidad de estudio y de trabajo, sin marginados, y en donde cada cual pudiera aprender por sí mismo y desde sí mismo y con los otros y para los otros, le abriera el camino para tomar parte en el esfuerzo que la familia, la población circundante y la sociedad total hacen para constituirse en comunidades en que no existan marginados y en donde todos puedan aprender a ser ellos mismos y con los demás y para los demás.

Esto sería lo deseable de conseguir en la escuela para aprender. Sin embargo, si pese a su esfuerzo, no alcanzara ninguno de los objetivos señalados, a lo menos desearía que ella misma, la escuela, no fuese una causal de mal aprendizaje. Lo menos que la escuela para aprender espera es que cuando se enumeren las causas de los déficits de aprendizaje de sus alumnos ella no figure en

ese listado. Y, por cierto, lo que nunca desearía que le ocurriera sería que alguno de sus alumnos no aprendiese o no alcanzara las metas que habría podido alcanzar, por la sola causal de la acción deficiente de la escuela. No ser, pues, ella misma, una causal de mal aprendizaje es la expectativa mínima de la escuela para aprender.

CAPITULO 2

EL PROGRAMA DE CURSO: CRITERIOS CENTRALES DE PROGRAMACION

Concepto de Programa de Curso

Uno de los aportes distintivos de la Escuela para Aprender es lo que ha denominado programa de curso.

Este aspecto es tratado en el libro para el Encuentro de la Identidad de la Escuela, en su Capítulo 3: Los programas de estudios y el programa de curso.

Podríamos repetir aquel texto diciendo que «llamamos programa de curso al programa que, sobre la base de los programas de estudios, el profesor desarrolla con los alumnos de su curso». Pero ahora, sin dejar de mantener lo citado, podemos agregar que damos este nombre al conjunto de criterios centrales que los docentes, que son educadores, ponen en práctica al planificar y desarrollar sus clases.

Porque, digámoslo de inmediato: el programa de curso no es un conjunto de pasos, técnicas o procedimientos que hay que seguir. Los educadores no son tales por las técnicas que emplean, sino por los criterios que usan subyacentes a esas técnicas.

Los educadores no creen en la clase replicable ni en alguna forma modélica de planificar o desarrollar una programación, ni en el método único y superior a los

demás. Tampoco creen que exista una forma ya definitiva de organizar la sala de clases o la escuela.

Si se le pregunta a un grupo de docentes educadores sobre los procedimientos que emplean en sus clases, cada uno informará de aquellos que él prefiere. Cada cual, además, defenderá su derecho a realizar las opciones que hace y defenderá, al mismo tiempo el derecho que tienen los otros educadores para elegir sus propias técnicas de enseñanza.

Lo único que aceptan, y gustosos, de poseer en común, es la visión que tienen de la misión de la escuela y de su misión de educadores y ciertos criterios centrales de acción que surgen de esa visión educativa. Desde este punto de vista, podemos afirmar, también, que programa de curso, es el programa que cada educador pone en desarrollo para posibilitar el éxito de todos sus alumnos en el aprendizaje.

El programa de curso no es, pues una nueva o una vieja técnica de programación. Es un plan de aprendizaje elaborado y desarrollado por un docente que ha asumido su vocación de educador, es un programa de estudio y de trabajo realizado por un docente que pretende que ninguno de sus alumnos se quede sin la posibilidad cierta de aprender. El programa de curso es un programa para el éxito en el aprendizaje que resulta de la relación entre lo que el docente tiene que enseñar y lo que los alumnos necesitan y pueden aprender.

El diagnóstico de los alumnos

A este darse cuenta el educador de lo que los alumnos necesitan y pueden aprender lo llamamos, aquí,

diagnóstico de los alumnos o sobre los alumnos. Es éste un proceso que no tiene ningún parecido con aquel juego burocrático que se usa en algunas escuelas y que consiste en obligar a los docentes a aplicar algún tipo de pruebas de evaluación diagnóstica a todos los alumnos al comienzo del año escolar.

El diagnóstico, como lo entendemos aquí, no es una obligación, sino una decisión libre del educador; no consiste en la aplicación de una prueba determinada, sino en la capacidad de empleo de una pluralidad de medios, entre los cuales, el de uso más frecuente es la interacción y el diálogo del educador y los alumnos; no se realiza al comienzo del año escolar, sino durante todo el año. Finalmente, no consiste básicamente en una acción sino en una actitud, no es la aplicación de una técnica sino en la disponibilidad de percibir y precisar y atender las necesidades de los que vienen a aprender.

En la relación con los alumnos, los docentes se preguntarán: ¿Qué de lo que tengo que enseñar durante el período escolar mis alumnos actuales necesitan y pueden aprender? ¿Qué sabrán de eso, ya? ¿Cómo lo habrán sabido? ¿Con qué instancias y componentes de su vida lo habrán ligado? ¿Cuál será su grado de confianza en que podrán aprender? ¿Con qué medios contarán? ¿En qué aspectos de su aprendizaje y desarrollo estarán más seguros y en cuáles más débiles? ¿Cuáles serán sus hábitos, sus creencias, sus costumbres, sus valores? ¿Qué idea tendrán de su vocación, de su razón de ser en el mundo?

El docente que es educador afirmará que este diagnóstico de la situación de los alumnos es, para él, una acción inevitable. Indicará, además, que es algo

que realiza cada vez que se le hace necesario y no sólo ni exclusivamente, en un sólo período del año escolar. Señalará que, a veces, no necesita mayor información sobre los alumnos pues los conoce sobradamente; que, en cambio, en ocasiones, sea a causa de un diagnóstico insuficiente o por la aparición de hechos nuevos, se ve obligado a hacer una detención del plan de aprendizaje para establecer un diagnóstico más adecuado.

Por cierto que, también, señalará que este diagnóstico no lo hace siempre de la misma manera. Que algunos profesores lo realizan de un modo similar al suyo y otros de modo muy diferente. Cada cual elige los medios que considera más útiles para la situación concreta en que se da el proceso de aprendizaje. Tal vez añadirá, que, a veces, las mejores informaciones para el diagnóstico no las recoge antes de empezar las clases, sino al empezarlas o, quizás, más adelante. Señalará que en ocasiones, cuando el alumno es puesto en la situación específica de aprender algo, empezará a entregar las mejores iluminaciones sobre su real mundo perceptivo y sobre sus posibilidades reales de aprender. Afirmará que la forma como un alumno reacciona ante una determinada situación de aprendizaje le está enviando señales al docente acerca de la manera en que éste deberá proponer su enseñanza. Esto explica la opinión de algunos que dicen que no hay que conocer al alumno para enseñarle, sino, al revés, que hay que ponerlo en una situación de aprendizaje para realmente advertir lo que quiere y lo que puede aprender. Advertirá, asimismo, que hay información de gran ponderación, en el diagnóstico, que el docente no recoge ni antes ni dentro de la clase, sino fuera de ella, en las relaciones que sostiene, dentro y fuera de la escuela, con los

alumnos. Por eso observará que los mejores docentes emplean instrumentos de diagnóstico en muy pocas ocasiones; que diagnostican fundamentalmente en la interacción, en una relación interpersonal confiada y tranquila en que los alumnos y docentes se entregan recíprocamente información sobre lo que son, lo que esperan, lo que piensan, lo que temen, lo que necesitan.

Porque el diagnóstico no es una actividad o un hecho, que tiene lugar en un período determinado. Es un proceso nunca terminable que se inicia aun antes de encontrarse el docente con los alumnos, que toma forma más estable en los primeros encuentros y que, de ahí, empieza a ponerse a prueba para ir cada vez aproximándose a perfiles más seguros.

Empieza antes del encuentro con los alumnos porque el docente algo puede ya saber acerca de ellos. Tal vez tenga información de su edad, de su condición socioeconómica, de su cultura, de posibles conocimientos previos realizados en la escuela o en el hogar y la comunidad circundante.

Toma formas más estables en los encuentros primeros porque allí se tienen los alumnos en presencia cercana y concreta. Allí, en la interacción natural del trabajo y en las conversaciones dentro o fuera de la clase, empiezan a afirmarse o a modificarse las afirmaciones anteriores. Tal vez surjan datos nuevos, o más precisos, sobre algunos alumnos, que pueden resultar muy determinantes para sus posibilidades de aprender; tal vez aparezcan habilidades específicas o carencias, juicios y prejuicios, intereses, percepciones, hábitos, que obligan a ajustar y precisar los puntos reales de partida y los puntos posibles de llegada.

Aquí, en estos primeros encuentros, se produce el diagnóstico provisorio, la información aproximada de lo que los alumnos son, de lo que saben, de lo que esperan, de los medios con que cuentan. Aquí, el docente advierte carencias y ventajas, ya se hace una idea de los alumnos con que va a trabajar, de lo que necesitan, de lo que es dable esperar de ellos y de lo que se les puede exigir.

En verdad, el diagnóstico es siempre provisorio, es siempre aproximado. Nunca toma la forma del dato definitivo. Esto no sólo por el carácter tan difícilmente asible de la intimidad de cada persona, sino también, por el hecho de que las personas experimentan cambios, sea por el crecimiento natural, sea por modificaciones surgidas en su historia y en su situación de vida, sea por nuevas necesidades o nuevas capacidades brotadas de sus progresos en el aprendizaje.

Quizás si sería más claro decir que el diagnóstico es, más que nada, una actitud, una disposición permanente de alerta del maestro ante los mensajes de la realidad. En el caso de los alumnos, ante las señales que éstos envían acerca de sus reales capacidades y necesidades mientras avanzan en su proceso de aprendizaje.

Conviene señalar que el diagnóstico que el docente hace de los alumnos es similar al que realiza en relación consigo mismo.

Porque el plan de aprendizaje que propone y el que definitivamente organiza con un grupo determinado de alumnos, no se basa únicamente en la realidad de estos últimos, sino también, en la que el propio docente realiza sobre su realidad como encargado de conducir

aquel aprendizaje. Detrás de un programa de curso existe también la apreciación consciente o no consciente, formal o informal que el docente, autor de este programa, ha hecho acerca de su estilo personal, acerca de lo que cree, de lo que teme, de lo que espera. Allí está su visión, del rol que han de jugar los alumnos de aprendizaje, como asimismo las tareas que han de asumir los padres y los organismos de la comunidad. Allí está asimismo el juicio que el profesor tiene sobre lo que conoce mejor y sobre aquello en que se siente más débil. Allí están sus ideas acerca de cómo resolverá o está resolviendo sus déficits, sobre qué estrategias, técnicas y materiales le son más útiles y cercanos y sobre cómo aprende él más fácilmente. Allí está la conciencia que tiene de su propia diferencia individual; porque las diferencias individuales no existen únicamente entre los alumnos sino también, en los educadores. Allí se da cuenta que es un ser distinto a otros, también un profesor distinto. Todavía más, una persona que valora esa condición de ser diferente y que está dispuesta a defenderla ante eventuales exigencias de uniformidad.

Hay otros diagnósticos que están presentes en el programa de curso. Ellos resultan de las apreciaciones que el docente hace de la realidad en que se inscribe el aprendizaje de los alumnos. Allí está la estimación que ha hecho sobre la escuela en que trabaja: sobre los propósitos específicos que persigue, sobre los medios de que dispone, de las formas organizativas que prefiere, de los valores con que busca identificarse, de las formas de relación que mantiene o busca mantener con organismos de la comunidad circundante o con otros organismos. Allí está su

estimación acerca del tipo o los tipos de aporte que los padres y familiares pueden y quieren hacer en la educación y el aprendizaje escolar de sus hijos, allí está también su apreciación acerca de lo que los padres esperan de la escuela. También está, en el programa de curso, la consideración que el profesor ha hecho de los aportes que puede recibir de personas y organismos de la comunidad, de las zonas y lugares en que puede obtener materiales, de los proyectos de desarrollo en relación con los cuales la comunidad espera más participación:

Todos los diagnósticos citados son aspectos de la realidad que el docente habitualmente recoge, de un modo libre y natural, durante todo el proceso de idear, planificar y desarrollar su programa de curso. El objeto de toda esta información es la aseguración del éxito del plan de aprendizaje que echará a andar con su grupo de alumnos.

El diagnóstico tiene este sólo propósito: que el plan de aprendizaje no quede por fuera de las posibilidades de aprender de los alumnos, sino que se vincule fácilmente a ellas, que tome de ellas su forma, que saque de ellas su fuerza.

El diagnóstico puede ser más sofisticado o más sencillo. Eso dependerá fundamentalmente de la situación que se desea conocer y de la precisión que se requiere. Pero jamás un diagnóstico podrá ser un conjunto de pruebas que se aplican a los alumnos por el sólo afán de cumplir una norma, o por el mero interés en conocer. Jamás será diagnóstico una información de la

base esencial del plan de aprendizaje que se elabora para esos alumnos. Jamás será diagnóstico aquella información y aquel juicio que no lleve a un programa de trabajo en el que los alumnos puedan partir desde sí mismos, desde sus zonas vivas, desde sus fuentes propias de energía, hacia las metas que, con su maestro, acordaron pretender y conseguir.

Criterios de planificación y desarrollo del Programa de Curso a partir del diagnóstico.

El Programa de Curso es un plan para el éxito en el aprendizaje. El diagnóstico es una base de ese plan. Porque el objetivo del diagnóstico no es conocer a los alumnos por el hecho de conocerlos, sino con el fin de participar exitosamente en la empresa de aprender a que los convocará el docente.

Del diagnóstico, el profesor deriva la especificación de las metas generales y las maneras diversas en que podrían ser alcanzadas. Deriva, asimismo, los aspectos en que deberá hacer mayor insistencia, en los que, posiblemente, deberá prestar un apoyo más directo, en las ayudas que necesitará conseguir.

Por lo dicho, cuando, luego del diagnóstico, el educador busca las respuestas que él pueda otorgar a las necesidades de los alumnos, se hace inevitablemente otras preguntas: ¿Qué podré enseñar yo directamente porque es lo mejor que conozco y lo que más me atrae? ¿En qué deberé pedir ayuda, porque aún no tengo la necesaria capacitación o el interés? ¿Qué ayudas podré, efectivamente, recibir de otros docentes, de algún alumno, de algún padre de familia, de alguna persona de

la comunidad? ¿Con cuántos y con qué tipos de materiales puedo contar yo ahora? ¿Dónde y cómo podré obtener otros materiales? ¿Qué disposición deberé adoptar para que el trabajo del curso no se paralice cuando, por alguna razón, me vea impedido de asistir a clase? ¿Y qué haré para que los alumnos que no puedan asistir a algunas clases, no se queden, por eso, privados de aprender? ¿Qué haré con los alumnos que tienen un trabajo para que no se vean obligados a elegir entre estudiar y trabajar? ¿Qué haré con los que tienen mala salud o no ven o no oyen adecuadamente o tienen otra dificultad que perturbe su aprendizaje? ¿Qué haré con los que no disponen de medios para conseguir textos u otros materiales? ¿Cómo distribuiré las tareas para que el que tenga una habilidad mayor en algo, o un mejor conocimiento de algún aspecto de lo que hay que aprender, asuma responsabilidades de enseñanza? ¿Qué deberé hacer para satisfacer las necesidades de esos alumnos que necesitan aprender más de lo acordado con el curso total; y qué deberé hacer para no involucrar al curso entero en las necesidades que son sólo de algunos? ¿Qué deberé hacer para que, partiendo del éxito en los objetivos que les son alcanzables, los alumnos tomen confianza y desarrollen entusiasmo y valor para enfrentarse a objetivos que ven, por ahora, muy difíciles?

Las respuestas que el docente dé a éstas y otras preguntas dará como resultado el programa de curso, el plan específico de aprendizaje que trabajará con un grupo determinado. Un profesor que tenga a su cargo varios grupos cursos del mismo nivel, en una misma escuela, podrá organizar varios distintos programas de curso, los programas de curso se hacen para generar un

aprendizaje exitoso en los alumnos reales y concretos; y es natural que, si éstos son distintos a los de otro curso, el programa resulte ser, también, distinto.

El programa de curso es distinto, además, en su interior porque, habitualmente, considera objetivos comunes a todos los alumnos y objetivos que responden a necesidades específicas de algunos.

En los objetivos comunes, están los propósitos fundamentales del saber que hay que aprender, puestos en el nivel en que el curso total puede empeñarse en su logro, con la ayuda del profesor, de los compañeros y de otras personas. En los objetivos adicionales referidos a las necesidades de algunos alumnos, suelen estar los mismos objetivos fundamentales en un grado de mayor complejidad, los objetivos y contenidos de programas de niveles superiores, o, simplemente, otros objetivos que aunque no están explícitos en los programas oficiales responden, sin embargo, a necesidades de determinados alumnos.

Pero, esto es mejor organizarlo señalando los criterios básicos de planificación, desarrollo y evaluación que los educadores ponen en vigencia cuando ponen en marcha un programa de curso. Esos criterios son algunos como los siguientes:

1. Hay insistencia en objetivos fundamentales

La sociedad, a través del sistema escolar, quiere generar en los alumnos, entusiasmo por ciertos valores y ciertos saberes. Organiza estos propósitos en los programas de estudios. Aquí señala los objetivos

fundamentales y luego una red de objetivos que pretenden especificar a aquellos.

Pero, a veces, en la práctica escolar, sucede que la preocupación por los objetivos específicos se autonomiza, su atención se desconecta de los objetivos fundamentales y la enseñanza se convierte en un desarrollo de objetivos y contenidos específicos cuyo valor empieza y acaba en ellos mismos. Desligados del propósito que les daba valor y que otorgaba utilidad a su aprendizaje, se transforman en un hacinamiento de conocimientos inútiles. En algunos lugares, los alumnos, el día final de clases, cuando egresan definitivamente de la escuela, queman, en una desordenada pira, los textos y cuadernos de estudio. Es la venganza, también inútil, por el cúmulo de informaciones sin sentido con que llenaron su cabeza.

Así por ejemplo, se ve llegar, a los niveles de estudios superiores, a estudiantes que no saben comunicarse con claridad, con propiedad y corrección en su propio idioma, o que no pueden leer comprensivamente una bibliografía; y uno no sabe de qué asombrarse más: si de la enormidad de sus carencias, después de doce años de estudios o del almacenamiento multiforme de datos estériles que poseen en reemplazo de aquellos saberes fundamentales. Quien observa como los alumnos han memorizado un cúmulo de contenidos en lugar de haber desarrollado capacidades, habilidades, hábitos, valores, no puede menos que lamentar el derroche increíble de los talentos y el sufrimiento del alma que se produce cuando se emplea la vida en lo secundario y no se tiene acceso a lo esencial.

El educador centra toda preocupación en el dominio por parte del alumno, de los objetivos fundamentales del saber que enseña. Cada contenido, incluso cada detalle sobre el que llama la atención, está estrechamente atado a esos objetivos fundamentales de donde toman su sentido.

Cuando empieza sus clases, se da todo el tiempo necesario para que los alumnos, desde la primera hora, tomen conciencia de lo que es fundamental y se empeñen en su aprendizaje.

Lo que viene después es el tenaz y persistente desarrollo de esa conciencia y de esos aprendizajes primeros.

Puede decirse que el educador, sea que enseñe en el nivel preescolar, básico, medio o superior, va a trabajar siempre los mismos objetivos fundamentales. La diferencia estará únicamente en el grado de profundización y de extensión. Lo mismo sucederá con su tarea al interior del grupo curso. Sus alumnos podrán diferir en el grado de profundidad y de extensión con que trabajen los objetivos fundamentales; pero todos estarán en ese empeño.

2. Los objetivos son deseables

El dilema de muchos alumnos es que tienen que estudiar ciertas materias porque sí, porque están en el programa de estudios o en los textos. Se estudian como se toman los malos remedios, porque está recetado y alguien importante dijo que era bueno hacerlo. Por eso, suele surgir, en ellos, una pregunta

que se ha hecho habitual. ¿Y esto para qué sirve? ¿Por qué o para qué hay que estudiar esto?

Tal reacción es normal. Cualquiera sea la razón que alguien pueda tener para imponer un estudio, es claro que ha de aceptar que a nadie le agrada ser obligado a una acción a la que no le encuentra sentido. Tener que aprender saberes a los que no les encuentran sentido es una de las causales más serias de fracaso en los escolares. Por eso, cuando se escucha a alumnos declarar que no soportan determinadas disciplinas, es posible pensar que tal vez no rechacen estas disciplinas, sino la manera como se las han enseñado. Cuando un alumno afirma, por ejemplo, que la Física o la Química carecen de atractivo, es muy probable que no esté opinando sobre esas ciencias, sino sobre aquella Física y Química que conoció en la escuela en que hizo sus estudios.

Los educadores buscan siempre establecer relación entre lo que tienen que enseñar y las necesidades de los alumnos. Por cierto que no sólo ni principalmente con los intereses inmediatos. También y, por sobre todo, con las necesidades más permanentes y más profundas, las ligadas a requerimientos como el querer saber qué es cada hombre, por qué piensa, por qué anhela, por qué siente, por qué está con otros, por qué es distinto, por qué pugnan en él fuerzas que parecen tener signos contradictorios, por qué requiere saber, por qué parece tender hacia la verdad y hacia el amor y por qué parece que no sigue siempre esas tendencias. Por qué existe el mundo físico, para qué, cuál es el mensaje que envía y qué hay que aprender

a leer en él. Por qué está ahí la sociedad, y la familia y el trabajo, y el país; por qué, y para qué están los otros, para qué la interacción. Necesitan saber qué es la vida, qué es la muerte, qué es la esperanza, qué es el fracaso, qué papel juega cada cual en la existencia.

Todas estas necesidades las tiene presentes el educador y a ellas amarra su enseñanza.

Con los educadores, los alumnos no sienten que están acumulando cosas, sino que están encontrando respuestas y están formulándose preguntas nuevas. Con los educadores, los alumnos no tienen la sensación de estar sobrecargando su espíritu de objetos cuyo significado no logran entender. Por el contrario, quieren saber más, buscan tener lo que les falta, lamentan no haber conocido más tempranamente los saberes que ahora los atraen. Quien ha tenido un educador como enseñante suele hacer afirmaciones como: «No tenía idea que la Física estaba en las cosas de todos los días». «No imaginé que la vida de una nación pudiera ser tan atractiva». «No sospeché que tuviera en mí mismo, las condiciones para gozar de un poema».

3. Los objetivos son factibles

Algunos alumnos de profesores pasadores de materia se dan cuenta, desde el primer día de clases, que no podrán satisfacer las exigencias escolares. El programa da, por supuesto, aprendizajes que ellos no han realizado todavía; o exige materiales que no

llegarán a conseguir; o pide una disponibilidad de tiempo con que ahora no pueden contar. Toman conciencia, entonces, de que no podrán tener éxito en aprender. Quieren intentar el logro de los aprendizajes que les son propuestos, les parecen deseables; pero les quedan muy distantes de sus posibilidades reales. Sienten que necesitan encontrarse con los saberes de tal manera que los puedan aprehender.

Por eso, los educadores no se ocupan sólo de que los objetivos de aprendizajes sean deseables. También les importa que sean factibles. Ellos creen que la invitación a aprender no ha de ser únicamente atrayente. Piensan que ha de ser, al mismo tiempo, aceptable.

De ahí que no se preocupen, especialmente, de proponer a los alumnos solamente aquellas metas que éstos pueden, con esfuerzo alcanzar, porque cuentan con las habilidades y capacitaciones previas y con los medios necesarios. Para el educador, no es factible el objetivo que, siendo deseable, quede por encima de las capacidades que, hasta ese momento, el alumno ha podido desarrollar. No es factible, tampoco, aquel objetivo que exige tiempo y recursos que el alumno no está en condiciones de obtener.

4. Se respetan las diferencias individuales

Los docentes que no son educadores, los que son únicamente pasadores de materias, tienden a rechazar los grupos heterogéneos, en que existen

alumnos que pueden satisfacer fácilmente las exigencias del programa y otros que presentan dificultades diversas para cumplir esas exigencias. Cuando son instados a ocuparse, también, de estos últimos, piensan que tienen que bajar hasta el alumno, que son obligados a entregar una enseñanza de menor calidad.

Los educadores, en cambio, consideran la heterogeneidad de un grupo como habitual; piensan que los seres humanos son diferentes no sólo en talentos y disposiciones naturales, sino también, a menudo, en condiciones de desarrollo, en valoraciones de su trabajo y de su vida, en expectativas, en tipo de carencias y de ventajas en que se desenvuelve su crecimiento. Los educadores no estiman fácil la atención a personas diferentes, menos aún si el curso está compuesto por un grupo numeroso. Pero creen que su misión no es otra que la de trabajar con esos alumnos diferentes y que no pueden dejarla de lado. Al fin y al cabo, tienen muy claro que ellos, los docentes, son también distintos unos de otros y que no les gustaría que esas diferencias no fueran respetadas.

Por eso, cuando adaptan su enseñanza a alumnos diferentes no piensan que suben o bajan hasta ellos. Su apreciación es que quien pretende participar, a otro, su entusiasmo por un determinado aprendizaje, busca necesariamente, una manera de entrar en comunicación. Y para comunicarse, no hay más camino que el de hablar en el lenguaje que puede recibir el interlocutor. Todavía más, el educador piensa que, así como del que habla un idioma

extranjero ante quien no lo conoce, se dice que incurre en un acto irrespetuoso, quizás en una grosería, de la misma manera el que propone una enseñanza en una forma que el alumno no puede seguir, está siendo irrespetuoso con ese alumno, se está comportando de un modo descomedido con él.

Por lo mismo, cuando se adapta su enseñanza tanto al más rápido como al más lento, al que posee múltiples medios como al que posee solamente algunos, no aprecia que con unos eleva la calidad de enseñanza y con otros la baja. Por el contrario, cree que propone a cada cual las condiciones que necesita para aprender y para aprender con seguridad. El educador no cree que la calidad de la enseñanza puede distinguirse por el nivel en que ella se da, separada de las necesidades y posibilidades de aprender de los alumnos. Cree, en cambio, que esa calidad se manifiesta básicamente en las características de seguridad y de entusiasmo con que los alumnos hacen su aprendizaje. Para el educador, la calidad de la enseñanza está dada por la calidad en que los distintos alumnos reaccionan ante las propuestas de aprendizaje, por la confianza que ponen en su capacidad para aprender, por el afán de ir más allá, de avanzar siempre, de trabajar, de saber más. Para el educador, la calidad de la educación es decidida por la calidad del aprendizaje del que se educa, no por el nivel de dificultad con que les es propuesta la enseñanza.

Es útil indicar que la enseñanza ha de entrar en resonancia con las necesidades de los alumnos, lo que no se refiere sólo ni principalmente a aquellas

necesidades más visibles e inmediatas como podrían ser la de conocer mejor un juego o la de desarrollar más una habilidad para tomar parte en una competencia próxima. La referencia fundamental es a las necesidades más profundas y más permanentes, como la de saber más el alumno sobre sí mismo y sobre el mundo físico y el mundo social con que interacciona.

A veces se arguye que no es posible atender a las necesidades de todos los alumnos porque éstos son distintos unos de otros. Se añade que esta situación se agrava en cursos numerosos. ¿Cómo llegar, se pregunta, a un gran número de alumnos diferentes? ¿Quién puede afirmar que ha llegado a conocer cómo es cada alumno? Y si pudiera afirmarlo, ¿cómo se podría atender a cada uno de ellos en una escuela que sólo dispone de un docente por aula y con precariedad de materiales?

A este respecto conviene dar a conocer lo que hacen habitualmente los profesores que han optado por el aprendizaje de los alumnos.

De una parte, dirigen su atención primaria a las necesidades comunes que perciben en los diferentes alumnos y, dentro de la atención de esa necesidad común, se ocupan también de las diferencias individuales. Y no para separar unos alumnos de otros sino, al contrario, para que, a través de la interacción de esas diferencias, se asistan recíprocamente y las pongan al servicio de la necesidad común.

Así, por ejemplo, un profesor trató la relación entre ética y ciencia a partir del conocimiento y

análisis del genocidio de Hiroshima. Partió de una necesidad común de sus alumnos: la de entender la misión de todo hombre de participar en la construcción de una sociedad verdaderamente humana. Partió, asimismo de la necesidad, también común a todos, de analizar el para qué de la ciencia y del saber.

Dentro de la búsqueda de respuestas a esas necesidades comunes, posibilitó que los diversos alumnos entregaran los aportes, tanto de sus distintos mundos perceptivos como de sus inquietudes específicas en relación con el tema común. Hubo alumnos que mostraron su preferencia por la historia de la ciencia, mientras otros lo hicieron por la relación entre ciencia y tecnología y otros por el avance de la ciencia del átomo; otros por la vida total de los científicos, otros por los valores cuestionados en una guerra, otros por los efectos de la radiactividad en el cuerpo y en la psique de las personas. Igualmente, los alumnos pudieron realizar sus aportes desde la habilidad en que les era más productivo hacerlo. Así que hubo quienes lo hicieron desde el ámbito conceptual, mientras otros lo hicieron desde el campo cuantitativo, otros desde el material concreto o desde el material gráfico.

Todavía más, hubo alumnos que trabajaron con más extensión y con más profundidad ciertos contenidos. Actuaron así no sólo porque les interesaba, sino, además, porque, de esta manera, quedaban preparados para enfrentar pruebas competitivas que les eran exigidas para obtener algún trabajo o para ingresar a una escuela de estudios superiores.

5. Lo importante es aprender, no acumular información

Los pasadores de materia tienden a estimar que los programas de estudios son muy extensos y abarcadores, mientras que el tiempo que se asigna para su desarrollo es muy escaso. Este desajuste entre la vastedad del programa y el poco tiempo otorgado para su tratamiento, lo resuelven sobre la base de apretar el programa dentro del tiempo, es decir, corren con los contenidos programáticos para alcanzar a pasarlos en su totalidad. En estas condiciones, no tienen más remedio que trabajar sobre la base de que, en la clase, se presentará un conocimiento inicial y el alumno tendrá que atender, tomar apuntes y luego, en la casa, descifrar lo que anotó y procurar entenderlo. Tendrá éxito el alumno que se haya habituado a esta forma de trabajo y que cuente con medios para superar las dificultades que puede encontrar. El que puede disponer además de otro docente, sea éste un profesor particular o algún familiar con la capacitación adecuada, tiene un recurso muy necesario para el éxito pues el ayudador hogareño suele dar el tiempo y buscar el método que el alumno necesita.

El curso se divide así en dos grandes grupos: el de los alumnos que se han adaptado al sistema clase —apunte— ayuda en el hogar; y el de los alumnos que, por diversas razones, no han podido hacer esa adaptación. Los primeros, en un mayor o en un menor grado, pueden reproducir lo enseñado. Algunos, sobre todo los que cuenten con ayuda adecuada en el hogar, pueden, además, aprender.

Los otros, los que no se adaptaron al sistema, se quedan sin aprender. Algunos, los más tenaces y de buena memoria, llegan a reproducir parte de lo enseñado; pero no a aprender.

Los educadores no se atienen a este sistema de enseñanza. Afirman, también, la necesidad del trabajo personal y la importancia del apoyo en el hogar.

Pero no hacen de la clase una instancia de paso de materias, sino una oportunidad de generación de aprendizaje.

Piensen que la clase es la situación en que cada alumno interacciona con sus compañeros, los materiales y el educador, en procura de encontrar el aspecto del aprendizaje más vinculado a sus necesidades para, desde ahí, avanzar, con seguridad, y con entusiasmo, hacia aprendizajes ulteriores.

Al educador le interesan las materias de estudio. Pero no como fuentes de acumulación de informaciones, sino como generadores de interés por aprender. En «La calidad de la educación en la escuela», declaramos lo que entendíamos por aprender. Ahí dijimos:

«El alumno aprende cuando se hace dueño de un saber y no cuando sólo lo almacena. Aprende cuando establece contacto entre su propia vida y el saber y no cuando el vivir y el saber andan separados. Aprende cuando logra asomarse hasta el interior del saber y no cuando se queda en su sola corteza. Aprende cuando logra ubicar el sentido de un saber en el sentido del

primario y sustancial saber que es el sentido de su vida».

Esta es la preocupación básica del educador.

No todos los alumnos alcanzarán las mismas metas en los mismos plazos. No todos se interesarán por los mismos contenidos o por su misma profundidad y extensión. Pero todos avanzarán en el aprender. Lo importante es que trabajen objetivos fundamentales, aprendan a encontrar el sentido de los aprendizajes, aprendan, asimismo, a proponerse metas alcanzables y a creer en sus posibilidades de aprender.

A veces ocurrirá que algunos alumnos, por exigirlo así alguna escuela de nivel superior, o un puesto de trabajo o una competencia en que quieren participar, pedirán que, además de aprender los saberes necesarios, se les ayude a memorizar una gran cantidad de contenidos. El educador los ayudará a tener éxito en lo que pretenden. Aquí los alumnos advertirán el gran apoyo que significan los aprendizajes que pudieron hacer. Las memorizaciones y reproducciones de contenidos presentan la gran dificultad de su insignificación para el que aprende. Pero se hacen menos trabajosos cuando pueden hallar basamento y orientación en los contenidos que fueron objeto de aprendizaje.

Un ejemplo de la situación que comentamos puede encontrarse en la preparación para las pruebas específicas de algunas universidades, las que se caracterizan por involucrar una fuerte memo-

rización de informaciones. En algunas escuelas, se obliga, a todos los alumnos, a memorizar un alto número de contenidos ante la posibilidad de que algunos de ellos opten a aquellas pruebas. Tal acción equivale a someter a las mismas exigencias de rendimiento a los atletas que quieren tomar parte en una competencia y a aquellas personas que no desean competir, sino sólo progresar en su desarrollo.

Los educadores no actúan de tal manera. En el diagnóstico de los alumnos del curso, identificarán a los que van a competir y les posibilitarán un entrenamiento adicional. A los que no van a competir, los ayudarán a lograr el desarrollo más alto posible a la luz de los objetivos fundamentales que se persiguen con la disciplina.

6. Los alumnos pueden partir desde sí mismos

El educador quiere, fundamentalmente, que los alumnos aprendan, que todos los alumnos aprendan. Esto equivale a decir que lo que el educador pretende es que cada uno de sus alumnos coja los saberes con sus propias manos, que capture en vez de recibir, que se haga cargo de su aprender y no espere que los valores y los conocimientos le lleguen hechos.

Como en el caso de la madre y el hijo, no importa cuántas veces aquélla tenga que tomar al hijo en los brazos y darle el alimento; su interés central es que camine por sus propios pies y aprenda a alimentarse sin ayuda.

Para que esto ocurra, la madre va creando condiciones que pueden ser diferentes para cada hijo, pero que van a asegurarle a cada cual que, tal como ahora es, partiendo de lo que tiene, usando sus fuerzas, tomando decisiones que son suyas, puede ir apoderándose del aprender que necesita. A veces el hijo caerá mientras intenta caminar por sí solo; y a veces no acertará con el movimiento adecuado cuando intente llevarse, con su mano, la cuchara a la boca. La madre explicará que, si su propósito central fuese que el hijo no tropezara al caminar o no se ensuciara al comer, ella lo llevaría de la mano y le daría la comida; pero, como lo que fundamentalmente pretende es que el hijo aprenda a caminar y a comer, no tiene más remedio que correr los riesgos de esta decisión. Y así actúa el educador. Si quisiera que los alumnos acumulasen, de cualquier manera, conocimientos y respuestas, se ocuparía de entregar los saberes ya hechos; pero como quiere que aprendan, como no desea que acumulen, sino que entiendan, crea condiciones para que se apoderen por su cuenta del saber. Conoce los riesgos de esta decisión, como la caída en errores, la equivocación en los procedimientos, la demora en la búsqueda. Pero no tiene alternativa. Si quiere que aprendan, tiene que dejarlos partir desde sí mismos.

Como la madre ante el hijo, el educador estará ahí, orientando, apoyando, dando ánimo; dejará que el alumno, desde sus fuerzas, y con ellas, asuma la tarea de aprender.

Para que el alumno asuma este protagonismo, el educador se dirige al mundo interior del que

aprende, convoca sus fuerzas, pone su fe en ellas, las acepta como base de aprendizaje, las incita a surgir, a florecer, a desplazarse. El cree en los alumnos y esta fe suya la expresa y la declara en su manera de actuar; y así permite que cada alumno ligue cada nuevo conocimiento a saberes anteriores, sobre todo, a saberes vinculados a las zonas más vivas y seguras de su ser.

7. Parte y avanza con los alumnos

Para el pasador de materias, el principal problema por resolver es el de pasar el programa de estudio dentro del tiempo de que dispone. Por eso puede elaborar su plan de enseñanza sin los alumnos y ponerlo en desarrollo aun en los casos en que algunos de éstos no logren entender. El se mide a sí mismo por su capacidad de pasar el programa y estima natural que haya alumnos que lo puedan entender y otros que no entiendan. De estos últimos, suele decir que tienen mala base, es decir, que carecen del soporte necesario para estar en el grado. Piensan que son alumnos que deberían estar en un grado inferior y que, como se encuentran ubicados donde no les corresponde, su dificultad de aprender es inevitable.

Para el educador, en cambio, el principal problema por resolver es el de generar condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.

Por este motivo, si bien le importa, y mucho, lo que tiene que enseñar, más todavía le importa lo que

los alumnos pueden aprender. Valora altamente el mensaje que tiene que entregar; pero más valora todavía, a la persona que lo tiene que recibir. O mejor, tiene clara conciencia de su misión de conducción del proceso de aprendizaje; pues esta misma conciencia le señala que la conducción del aprendizaje, es, en el docente, una preparación para el apartamiento, es el ir progresivamente haciéndose a un lado mientras el que aprende va asumiendo su protagonismo. Conducir el aprendizaje es, en lo esencial, partir con el que aprende, desde sus fuerzas; y de ahí, caminar, con él, por el tiempo que lo necesite. Conducir el aprendizaje no es ni imponerse al que aprende ni dejarlo solo. Es ir con él mientras lo requiera y únicamente cuando lo requiera.

No existe, para el educador, un propósito mayor que el que los alumnos aprendan. Si propone valores, genera las condiciones para que crean en ellos y los vivan. Si propone saberes, busca las situaciones que los hagan deseables y factibles. Su objetivo no es poder afirmar: «Pasé todo el programa» sino «todos los alumnos aprendieron». Por eso, ni parte sin los alumnos, ni avanza si ellos no pueden seguirlo, ni llega a ninguna meta si los alumnos no llegan con él.

8. Hay unidad de educación e instrucción

El pasador de materias establece, en la escuela, dos distintas áreas: la de educar y la de instruir. Al objetivo de la primera, lo denomina desarrollo personal o de la personalidad; al de la segunda, le

da el nombre de rendimiento. Piensa que para conseguir ambos objetivos existen horas educativas como las de consejo de curso o de orientación y horas instruccionales que son las clases de asignaturas.

El educador, en cambio, aunque comparte la opinión de que la escuela tiene las funciones de educar y de instruir, no considera que, en el caso de la escuela, estas funciones sean separables, sino que son una sola.

El educador no emplea instancias diferentes para el desarrollo de valores, para la formación de hábitos, para el desenvolvimiento de una actitud o de una habilidad o para el aprendizaje de un conocimiento. No dispone de horas para educar y de horas para enseñar saberes. Todo lo hace juntamente, y todo desde el campo de aprendizaje de las disciplinas. Si enseña una ciencia, mientras cumple esta función, genera también condiciones de desarrollo de hábitos, de valores, de actitudes, de sentido de vida. Y no ve a éstos como agregados educativos, sino como componentes intrínsecos de la ciencia enseñada.

Para el educador, las diferentes asignaturas del plan de estudios no significan una versión actualizada de la enciclopedia, sino que constituyen un conjunto de oportunidades de desarrollo de las diversas capacidades humanas. Son una ocasión para que el alumno advierta las múltiples potencialidades que subyacen al hecho de ser un hombre. Son también una oportunidad para que tome conciencia de las variadas maneras con que se manifiesta el trabajo humano.

Por eso, el educador no se instala al lado afuera de las asignaturas para poder educar, sino que lo hace desde dentro de ellas y como componente normal de su desarrollo.

Para el educador, quien aprende un saber determinado sin crecer humanamente a través de ese aprendizaje, no ha aprendido propiamente ese saber, sino únicamente un aspecto de él y el menos necesario. De la misma manera, quien no logra aprender un arte o una ciencia, no sólo se queda privado de ese aprendizaje sino que, lo que es más importante, pierda una oportunidad de un mayor crecimiento humano.

De modo que el educador no espera que termine la clase para ayudarle a un alumno a entender que su vida es valiosa, que ha de confiar en sus talentos, que es propio del hombre buscar la verdad, que hay que construir un nuevo orden humano. En el desarrollo de la asignatura, le crea las condiciones para que se encuentre con esos valores y los acepte por sí mismo.

Cuando el educador, al poner en marcha un plan de aprendizaje de una disciplina, posibilita que el alumno parta desde él mismo, que diseñe proyectos factibles, que busque aprender más, que subraye la intencionalidad humanizante de todo saber, no puede discriminar en qué grado le está enseñando, a ese alumno, a aprender ese saber y en qué grado le está enseñando a aprender a ser hombre. No puede discriminar si acaso le está mostrando la alegría de aprender un saber o si le está haciendo sentir la alegría del desarrollo personal.

9. Valora sustantivamente la voluntad de empeño en la tarea, la obra bien hecha, el espíritu de servicio

El pasador de materias valora, por sobre todas las cosas, los resultados. Separa los trabajos hechos por los alumnos de los alumnos mismos y se concentra en lo que éstos han entregado como producto.

Según el sistema «yo paso la materia y tú la reproduces», el pasador de materias compara el producto de los alumnos con las exigencias que él ha impuesto; y estos resultados originan una calificación positiva o negativa.

Es verdad que también le importa el cómo se consiguen los resultados; pero este interés está referido básicamente a que no sean conseguidos con engaños, a que ellos expresen solamente lo que cada alumno, por sí solo, es capaz de reproducir de lo enseñado.

El educador, en cambio, si bien se interesa, y vivamente en los resultados, igualmente se interesa en el cómo se lograron y en el punto desde donde se partió hacia ellos. Porque no le importa únicamente a donde cada alumno llegó, sino, también, desde dónde partió, con qué medios pudo contar, y sobre todo, cuánto puso de su parte y de su esfuerzo. No sólo esto. Le importa mucho, asimismo, el afán de servicio presente en el esfuerzo del alumno, su afán por ayudar a otros a alcanzar los objetivos propuestos. Hay, todavía, otro aspecto al que también le asigna una fuerte valoración. Es la adhesión del alumno a la obra bien

hecha, esto es, el ánimo constante de producir una obra bien construida, bien fundada y bien terminada, limpia y dispuesta para el cuidado de la vida.

Y todo esto que valora, es asimismo lo que evalúa. Al fin y al cabo, el educador tiene claro que valorar y evaluar son lo mismo, pues ambas expresiones, se construyen sobre la base de la palabra valor. Por eso, aquello que valora pasa a ser lo que pretende, lo que estimula y apoya, y, por cierto, lo que evalúa, es decir, lo que intenta averiguar si surge, si se desarrolla, en qué grado ocurre, qué factores ayudan a su crecimiento, cómo se puede avanzar más.

Cuando los educadores tienen que asignar calificaciones, lo hacen sobre la base de los criterios antes señalados. Saben cuan difícil y riesgoso es calificar el trabajo de un alumno porque no es fácil acertar en la ponderación de los factores presentes en un proceso de aprendizaje. También, porque el aprender no se mide por la cantidad de conocimientos que se recuerdan en una prueba, sino por la capacidad de aplicar esos saberes a las situaciones concretas que se viven. Sin embargo, cuando tienen que calificar, lo hacen tomando en cuenta las informaciones que han logrado reunir sobre el punto de partida de cada alumno; sobre su actitud de empeño y dedicación ante las metas propuestas; sobre su voluntad de sacar partido de sus recursos; sobre su afán de alcanzar resultados en un esfuerzo riguroso, leal, y limpio, sobre su adhesión constante a la obra bien hecha; sobre su voluntad de poner sus medios y sus talentos al servicio de los demás.

10. El programa es un trabajo compartido

Todo lo que se ha dicho del programa de curso de la escuela para aprender puede resumirse diciendo que es un trabajo compartido, una acción en procura del éxito en el aprendizaje en la que los diversos participantes están de acuerdo, la hacen suya.

Compartir no se entiende aquí, pues, como un hecho externo, como el reunirse o como el hacer cosas juntos, sino como el adherir, desde la intimidad, a una acción común. Se puede asistir a una comida por la necesidad de compartir; pero también se puede asistir por conveniencia, por obligación, o por no encontrar la manera de rechazarla.

De modo que, para saber si un programa de curso es compartido, importa menos el número o el tipo de actividades en que los integrantes toman parte e interesa más el grado en que se sienten comprometidos en su planeamiento y realización.

Manifestaciones de trabajo compartido son sentimientos como los siguientes:

1. El profesor siente que no hace las clases, sino que las conduce. Incita a los alumnos a responsabilizarse de las acciones que pueden realizar por sí solos. Y él se deja, para sí, únicamente las que los alumnos no pueden llevar a cabo. En la clase, todo el que está en situación de enseñar algo a alguien puede realizar esa enseñanza, bajo la supervisión del maestro.

2. El alumno tiene la seguridad de que, si no logra entender a quien le enseña algo, puede declarar su situación; y puede asimismo confiar en que su necesidad será atendida. En igual condición está el que no se interesa por un objetivo tal como está formulado y solicita que se le permita intentar un objetivo alternativo de la misma o de más alta exigencia que el que no logra interesarlo.
3. El padre de familia sabe que puede solicitar y conseguir el empleo de un material menos costoso que el señalado primitivamente por el docente; o que las tareas para la casa no llenen de tal manera el tiempo del alumno que no le dejen espacio para la vida familiar.
4. El encargo de la biblioteca comunal tiene la certeza de que puede acordar, con el maestro de un curso y con la escuela, un plan conjunto para el uso de los materiales que la biblioteca posee.

Las expresiones señaladas son algunos de los múltiples ejemplos de compartir que involucra un programa de curso de la Escuela para Aprender. Detrás de todas ellas, subyacen un compartir básico: el del educador que no quiere el saber para sí, sino para entregarlo, que recibió la noticia del valor de la vida y que no quiere otra cosa que compartirla.

Si pudiéramos resumir, en breves palabras, lo hasta aquí dicho, afirmaríamos:

— Hay una sola innovación educativa: la de volver al ser si se lo ha perdido o la de adentrarse en él si se lo ha encontrado

- Hay una sola necesidad fundamental en la escuela: la de hacerle ver a cada alumno, no con palabras, sino con hechos, que su vida vale la pena y que su acceso al saber es enteramente posible.
- El derecho a la educación es el derecho a tener educadores.

El pte. texto corresponde a la modalidad de Cursos de Perfeccionamiento a Distancia
AUT. DAE: Ord. Nº 3178, 21-11-90.

**EDICION DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS - 1998**
- Camino Nido de Aguilas s/n Lo Barnechea, Santiago, Chile