



**EI ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS:  
UNA PROPUESTA TEÓRICA Y PRÁCTICA**

**Gabriel Castillo Inzulza**

Para la Casa Chica, el Ser Chica, la Chica  
de los pitos, este libro fue apoyo en  
compañía, el fue, chico y todo, es tremendo

A handwritten signature in blue ink, consisting of a vertical line on the left, a large loop in the middle, and a vertical line on the right that ends in a hook.

**EL ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES  
BÁSICOS: UNA PROPUESTA  
TEÓRICA Y PRÁCTICA**



## Presentación

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha decidido, con especial satisfacción, publicar el libro “El Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos; una Propuesta Teórica y Práctica” del profesor Gabriel Castillo Insulza, Premio Nacional de Educación 1997 y profesional de esta Institución, desde su creación.

Cuando en 1964, el Presidente Eduardo Frei Montalva decide iniciar una reforma de la educación chilena y se buscan los profesionales llamados a ponerla en práctica, uno de los convocados es el profesor Gabriel Castillo, en ese entonces, profesor del Liceo de Hombres N° 10 de Santiago y de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile.

Y, cuando en 1968, se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el profesor Castillo ocupa el cargo de Jefe del Departamento de Orientación. Desde esa función, en el año 1971, en respuesta a una petición de la Escuela Fiscal de San Enrique de Lo Barnechea y de los Centros de Madres del sector, el profesor Castillo, encabezando un equipo de profesionales, pone en marcha en ese establecimiento el Proyecto “Escuela para Aprender” en el que un grupo de profesores de la escuela más las madres de los niños planifican y llevan a la práctica una Escuela Básica en la que todos los niños logran aprender. Obviamente, una experiencia de educación comunitaria de estas características no tuvo condiciones de continuar después del golpe militar de 1973.

En 1982, el CPEIP puso en marcha un Proyecto de Perfeccionamiento de Equipos Directivos Superiores, PPDS, y le encomienda al profesor Castillo la organización de un curso basado en la concepción de “currículo centrado en la persona”, concepto en que él venía trabajando y que tenía una clara línea de continuidad con sus experiencias anteriores en el Liceo N° 10 y en la Escuela San Enrique.

Entre los textos que el autor elaboró para ese Proyecto están los tres que se publican en esta edición **“La Calidad de la Educación en la Escuela”, “Formación de Educadores” e “Innovación Educativa y Programa de Curso”**.

Los textos son, esencialmente, los mismos elaborados en la década del 80 a los que se han hecho algunos ajustes, en gran parte, formales; es decir, se mantienen, en lo fundamental las propuestas de las primeras ediciones.

Es sorprendente la vigencia actual de los tres escritos. Más aún, hoy resultan absolutamente necesarios, a la luz de la relevancia que en este momento tienen los temas de la calidad de la educación en la escuela, la formación de profesores y la innovación educativa.

El primero de estos textos, “**La Calidad de la Educación en la Escuela**”, ya previene, desde su título, que distinguirá lo que es la calidad de la educación en la sociedad de lo que es esa calidad en una determinada institución social. Se apreciará inmediatamente su atingencia al recorrer afirmaciones como las siguientes:

*“El ser humano no se educa pues, o se deseduca, solamente en la escuela. Se educa, o se deseduca, en la interacción con la totalidad de su mundo”.*

*Por eso, no se puede hablar de educación y pensar únicamente en la escuela. No se puede hablar de buena o mala educación y pensar únicamente en la escuela. No se puede hablar de calidad de la educación y pensar únicamente en la escuela.*

*Por lo mismo, no se puede hablar de educación sin pensar, también, en la escuela. Ni se puede hablar de buena o mala educación, sin pensar, también, en la escuela. Ni se puede hablar de la calidad de la educación, sin pensar, también, en la calidad de la educación en la escuela.”*

El autor hace un aporte relevante a la discusión de nuestros días, sobre la responsabilidad de la escuela, cuando algunos pretenden depositar en ella todas las responsabilidades, mientras otros pretenden eximirla de aquellas. Las palabras del profesor Castillo son hoy especialmente válidas. “*Lo que nos importa no es atribuir a la sola escuela los déficits de aprendizaje o los aprendizajes exitosos que ocurren en su interacción. Lo que nos interesa es que la escuela asuma la parte de responsabilidad que le corresponde. Lo*

*que nos interesa es que, cuando se examine la calidad de la educación que se produce en la escuela, esta misma no aparezca en las causales de una educación de baja calidad y, en cambio, en una educación de buena calidad, aparezca en forma destacada.”*

Los desafíos que este texto nos plantea son los retos para la escuela de hoy, a saber, lograr que todos los alumnos aprendan y de ser espacios donde también los profesores aprenden más para ser capaces de suscitar aprendizajes fundamentales de sus alumnos.

En el segundo texto, **“Formación de Educadores”**, nuevamente, el autor apunta a uno de los temas a los que crecientemente la política educativa está dando mayor importancia en la actualidad. Está referido a la formación de profesores capaces de suscitar educación en todos los alumnos. Señala fuentes diversas de formación como las llamadas “Escuelas de formación de profesores o de educadores”, pero también las propias escuelas a donde llegan a trabajar los docentes que proceden de las llamadas “escuelas de formación” y, además, otros lugares de ese mundo con que interaccionan las personas.

El profesor Castillo señala con particular elocuencia que: *“En educación, suele suceder, más a menudo de lo que se espera, aquella historia sufi según la cual un hombre buscaba una moneda en una calle bajo un farol y, al ser interrogado por el lugar en que la había perdido, contestó: fue en otra parte; pero la busco en este sitio porque aquí hay luz.*

*“Hay que reconocerlo. Hemos perdido la moneda de la educación en la formación de los educadores. Y como no atinamos con la solución para conseguirlos, como estamos oscuros, buscamos el remedio de los males educacionales en aquellos puntos en que tenemos más facilidades de acción. Decimos que necesitamos educadores; pero luego consideramos que es muy difícil obtenerlos y buscamos una manera de pasarnos sin ellos. Entonces hacemos las modificaciones en otras partes. Algunos llegan a pensar hasta en cambios “a prueba de profesores”. Dicen: “queremos un mejoramiento educacional factible, que se pueda realizar con los profesores que tenemos”. Al final, se entusiasman de tal manera con las medidas factibles que acaban por olvidar que la solución era otra. Como el personaje del*

*cuento sufi, terminan creyendo que la moneda no está donde está, sino donde ellos tienen luz.”*

Estas páginas contienen valiosísimas reflexiones sobre cómo se forma un verdadero educador, vale decir, *“el profesor cuya acción responde a un propósito preciso: que todos los alumnos aprendan y que lo que aprendan les otorgue más sentido a sus vidas”*.

El lector apreciará que el tema de la formación de los profesores está indisolublemente ligado a la práctica del docente con sus alumnos; que es en la escuela donde mejor se aprende, en la interacción con sus alumnos, con otros docentes y los padres. Lo importante es que la formación inicial proporcione al futuro maestro los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan comprometerse con la misión educadora, desarrollar su vocación, estar en condiciones de formarse permanentemente y poseer las capacidades necesarias para enfrentar las dificultades de la tarea educativa.

El tercer documento *“Innovación Educativa y Programa de Curso”*, luego de señalar las características de las llamadas *“Innovaciones en educación”* genera una distinción entre las innovaciones en educación que son sólo eso *“Innovaciones en educación”* de aquellas innovaciones en educación que, además, son *“Innovaciones Educativas”*.

Esta distinción apunta a valorar como innovación educativa las acciones que realmente se orienten al logro de los propósitos fundamentales de la tarea educativa, más allá de una valoración de la novedad por sí misma. En otras palabras, lo que importa es la profundidad del cambio propuesto.

La cita siguiente llama a reflexionar sobre lo viejo y lo nuevo en educación. *“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 en 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”*.

El desafío de la innovación es colocado en función de “ *la 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*”.

Más adelante se desarrolla el concepto de “Programa de Curso” y se explicitan las características de esa forma innovadora de planificar la enseñanza escolar. En esta propuesta cabe resaltar el sentido del diagnóstico como una actividad decisiva que va más allá de la aplicación puntual de ciertos instrumentos y se constituye en un proceso continuo mediante la interacción pedagógica cotidiana.

El autor nos da a conocer experiencias innovadoras que están enmarcadas en el concepto de una Escuela Básica de Alta Calidad. Es así como se muestra una experiencia en la que los signos de una escuela de este tipo son expresados en las clases de Educación Física. Se destaca, asimismo, el ejemplo de Innovación Educativa de “La Escuela para Aprender” puesta en práctica en San Enrique en 1971 y se cita la Escuela de Anticipación que el Programa “Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos” ha propuesto a diversas escuelas municipales del país en los últimos años.

El eje articulador de esta publicación es el Aseguramiento de Aprendizajes Básicos para Todos, gran desafío que le da sentido a los distintos temas tratados los que están absolutamente entrelazados en torno a la búsqueda del fin propuesto.

Estamos ciertos que al ofrecer este texto a educadores, especialistas y personas interesadas en los problemas educativos, se generarán reflexiones y discusiones profundas que reforzarán el compromiso con una educación de calidad para todos e invitarán a buscar los mejores caminos para alcanzarla.

Carlos Eugenio Beca  
**Director CPEIP**



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
-------------------	----

## I. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA

### CAPÍTULO 1: LA MISIÓN DE LA ESCUELA

1. El Ser Humano tiene que Educarse.....	19
2. El Ser Humano se Educa en la Interacción con la Totalidad de su Mundo.....	20
3. La Escuela tiene una Misión que le es Propia en la Educación del Ser Humano.....	21

### CAPÍTULO 2: LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA

A) Afirmaciones Básicas.....	23
B) Las Metas Deseables.....	26
- Los alumnos.....	27
- Los profesores.....	29
- Los padres y la comunidad.....	32
- Los padres.....	32
- La comunidad.....	33
- Algo sobre el personal administrativo y de servicio.....	34
- Los directivos.....	35
- Los materiales.....	37

## II. FORMACIÓN DE EDUCADORES

### CAPÍTULO 1: LA MAYOR NECESIDAD DE LAS ESCUELAS

¿Cuándo, Dónde y Cómo se forman los Educadores?.....	41
--	----

### CAPÍTULO 2: DÓNDE Y CUÁNDO SE FORMAN LOS EDUCADORES

1. La Vocación y los Educadores.....	43
2. La Vocación de Educar.....	44
3. Los Educadores y las Escuelas de Formación.....	46
4. Las distintas Escuelas de Formación.....	48
- Caso 1.....	52
- Caso 2.....	53

### CAPÍTULO 3: CÓMO PUEDEN FORMARSE LOS EDUCADORES

1. Cómo se forman los Educadores.....	56
2. Cómo se pueden formar los Educadores.....	57
3. La Contradicción de la Escuela Básica.....	58
4. Los Profesores Educadores.....	59
5. Los Criterios de una Educación Escolar de Alta Calidad.....	60
a) Los que aprenden son todos los alumnos	
b) Lo que hacen todos los alumnos es aprender	
c) Lo que aprenden es fundamental y válido	
d) Aprenden a seguir su vocación humana.	

### CAPÍTULO 4: UNA ESCUELA DE FORMACIÓN

1. Antecedentes.....	66
2. Una Escuela de Formación.....	66

## III. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PROGRAMA DE CURSO

ANTECEDENTES.....	72
-------------------	----

### CAPÍTULO 1: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

1. Dos textos sobre Innovación.....	72
2. La Innovación Educativa.....	74
3. ¿Qué Innovaciones en Educación son Innovaciones Educativas?.....	75
4. La Escuela para Aprender.....	77

### CAPÍTULO 2: EL PROGRAMA DE CURSO: CRITERIOS CENTRALES DE PROGRAMACIÓN.

1. Concepto de Programa de Curso.....	79
2. El Diagnóstico de los Alumnos.....	80
3. Criterios de Planificación y Desarrollo del Programa de Curso a partir del Diagnóstico.....	84
a) Hay insistencia en Objetivos Fundamentales	
b) Los objetivos son deseables	
c) Los objetivos son factibles	
d) Se respetan las diferencias individuales	
e) Lo importante es aprender, no acumular información	
f) Los alumnos pueden partir desde sí mismos	
g) Parte y avanza con los alumnos	

- h) Hay unidad de educación e instrucción
- i) Valora sustantivamente la voluntad de empeño en la tarea, la obra bien hecha, el espíritu de servicio
- j) El programa es un trabajo compartido



## INTRODUCCIÓN

En 1982, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas puso en marcha un Proyecto de Perfeccionamiento de Equipos Directivos Superiores PPDS. Entre los textos que el autor elaboró para ese Proyecto están los tres que se publican en esta edición. Salvo algunas precisiones y algunas correcciones formales –palabras y frases que no fueron corregidas en las ediciones de comienzo- los textos: “La Calidad de la Educación en la Escuela”, “Formación de Educadores” e “Innovación Educativa y Programa de Curso” mantienen las propuestas de las ediciones primeras.

El título “La Calidad de la Educación en la Escuela” ya previene que el texto distinguirá lo que es la calidad de la educación en la sociedad de lo que es esa calidad en una determinada institución social.

El texto también une la expresión “Calidad de la Educación Escolar” a la calidad del seguimiento que hace la escuela de su misión. Por eso centra su atención en la misión de la escuela y en los propósitos que necesitan seguir los distintos actores que participan en el trabajo escolar.

“Formación de Educadores” está referido a la formación de profesores capaces de suscitar educación en todos los alumnos. Señala fuentes diversas de formación como las escuelas que son llamadas “Escuelas de formación de profesores o de educadores”, como los lugares de trabajo o las escuelas a donde llegan los docentes que proceden de las llamadas “escuelas de formación”, como otros lugares de ese mundo con que interaccionan las personas.

Se indican luego los Criterios, los signos indicadores de una Escuela Básica de Alta Calidad y se da cuenta de una experiencia en la que esos signos son expresados en las clases de Educación Física.

Finalmente, “Innovación Educativa y Programa de Curso”, luego de señalar las características de las llamadas “Innovaciones en educación” genera una distinción entre las innovaciones en educación que son sólo eso “Innovaciones en educación” de aquellas innovaciones en educación que, además, son “Innovaciones Educativas”.

Como ejemplo de Innovación Educativa se señala “La Escuela para Aprender” puesta en práctica en San Enrique en 1971 y como ejemplo de innovación educativa al interior de una innovación educativa se cita la Escuela

de Anticipación que el Programa “Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos” ha propuesto a diversas escuelas municipales del país.

Más adelante se desarrolla el concepto de “Programa de Curso” y se explicitan las características de esa forma innovadora de planificar la enseñanza escolar.

## I. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA



## CAPÍTULO 1: LA MISIÓN DE LA ESCUELA

Nuestra posición sobre la calidad de la educación en la escuela se sustenta sobre las tres afirmaciones centrales que exponemos a continuación.

### 1. **El Ser Humano tiene que Educarse**

Los seres humanos son, todos, iguales y distintos. Son iguales en cuanto a que poseen la misma dignidad de persona y el mismo llamamiento a cuidar y cultivar la vida y a construir, por ello, una relación social que haga posible a todo ser humano el vivir su vida y su dignidad.

Son distintos porque cada uno es una forma enteramente inédita de manifestarse la condición humana, porque cada cual trae a la comunidad humana en construcción, un aporte del que él es el único depositario.

Cada ser humano está pues, llamado a ser él y no otro y a ser él dándose a otros. Esta es su vocación, ésta es su misión, ésta es su razón de ser en el mundo.

Este llamamiento le viene desde su intimidad y desde el mundo. Desde su mundo interior y desde su sociedad, desde su cultura, desde las cosas, desde su tiempo, la vocación llama al ser humano porque ella le guarda su sentido. Y, a través de este diálogo de su intimidad y su mundo de interacción, el ser humano, con aciertos y con desaciertos, clarividente o ciego, entre favorecimientos y agresiones, durante toda su vida, trata de encontrar su ser, trata de aprender a escucharlo y a seguirlo.

Porque al ser humano no se le entregó la vida hecha, ni se le entregó ya refrendado su sentido. Se le entregó una vida por hacer y un sentido por ser encontrado. Todavía más, se le entregó una vida que estará siempre haciendo y un sentido que no terminará nunca de buscar.

El ser humano tiene pues que aprender a seguir su propio ser. Al revés de la piedra, del agua, del sol, del árbol, del pájaro, que ya son lo que son, que no pueden rechazar su ser, el ser humano tiene que llegar a ser lo que es, puede seguir su vocación o apartarla, puede encontrarse desde temprano con su vocación o pasarse gran parte de su vida sin encontrarse con ella.

Cuando avanza en el encuentro de su vocación, cuando la reconoce y la sigue, entonces, y sólo entonces, se hace verdaderamente ser humano, o, lo que es lo mismo, sólo entonces se educa o, según el habla cotidiana, sólo entonces se educa bien, realiza una buena educación.

Cuando, por el contrario, no avanza hacia su vocación, cuando no la reconoce o cuando, reconociéndola, no la sigue, entonces el ser humano no se hace ser humano, tal vez se detiene, tal vez retrocede, tal vez abandona el camino de su ser y, por un tiempo, toma una vocación que le es ajena. Cuando esto sucede, el ser humano no se educa, se deseduca, o retomando el habla habitual, se educa mal, realiza una mala educación.

El ser humano se educa, pues, cuando sigue su vocación, es decir, cuando se empeña al mismo tiempo por ser él mismo y por ser para otros, o mejor, cuando se empeña por ser él mismo siendo para otros.

## **2. El Ser Humano se Educa en la Interacción con la Totalidad de su Mundo**

Hemos dicho que el ser humano se educa en el diálogo que realiza su intimidad con el mundo con que interacciona.

Hemos de decir ahora que ese mundo de interacción es todo el mundo de relación en que se mueve el ser humano desde que comienza su vida hasta que termina. No es sólo una parte de ese mundo.

Es mundo de interacción del ser humano toda su sociedad. Son mundos de interacción la familia, el barrio, el grupo de amigos, la escuela, el lugar de trabajo, la iglesia, el partido, el club; son mundos de interacción la ciudad, el campo, el país, otros países, en general, todo espacio y todo tiempo con que dialoga la intimidad del ser humano.

El mundo de interacción no hace al ser humano. Es la intimidad la que en definitiva decide el camino.

Pero el mundo de interacción pesa en esa decisión y, en algunos seres humanos, pesa de tal manera que pueden llegar a identificar aquel momento y aquel ámbito en que su intimidad recibió desde fuera uno de los apoyos más claros hacia su vocación. Juan, el evangelista, es capaz de recordar hasta la hora en que se encontró por primera vez con Jesús. “Eran, dice, como las cuatro de la tarde”.

Así que, desde que nacemos hasta que morimos, nos educamos y nos deseducamos, avanzamos hacia nuestro ser y nos descaminamos. Y eso ocurre en el día y en la noche, cuando nos llenamos de gente y cuando buscamos aislamiento, cuando descansamos y cuando trabajamos, cuando damos y cuando recibimos.

Nadie se educa en un solo período de su existencia ni en un único y determinado sector de su mundo. Se educa durante todo su tiempo de vida y en la interacción que realiza con la totalidad de su mundo.

Por eso conduce a tantos errores de diagnóstico y, con ello, a tantos errores de tratamiento, la tendencia de algunas personas a asociar la palabra “educación” solamente a la palabra “escuela” y la expresión “calidad de la educación” a sólo la calidad de la educación en la escuela. Si alguien, con o sin fundamento, asevera que, en los niños o en los jóvenes, hay poco pensamiento crítico, o inseguridad, o desaliento, o agresividad, aquellas personas tienden a pedir una revisión del trabajo de la escuela. No han entendido que la escuela, si bien participa en la educación de los seres humanos, no hace otra cosa que compartir esta misión con todas las agencias e instituciones sociales pues es la sociedad entera la que apoya o dificulta la educación del ser humano.

Es verdad que, a veces, por el hecho de que una determinada comunidad sufra serios déficits valóricos o porque otras agencias educativas no cumplan su responsabilidad de educar, recaen sobre la escuela tareas educativas que se adicionan a su misión propia y que la recargan y la sobredimensionan. Ella las asumirá. Pero conviene que esa comunidad y esas agencias educativas que no se hacen cargo de su misión miren, también, hacia sí mismas pues no hay manera de reemplazar a la sociedad por una sola de sus instituciones.

### **3. La escuela tiene una misión que le es propia en la educación del ser humano.**

El ser humano no se educa pues, o se deseduca, solamente en la escuela. Se educa, o se deseduca, en la interacción con la totalidad de su mundo.

Por eso, no se puede hablar de educación y pensar únicamente en la escuela. No se puede hablar de buena o mala educación y pensar únicamente en la escuela. No se puede hablar de calidad de la educación y pensar únicamente en la escuela.

Por lo mismo, no se puede hablar de educación sin pensar, también, en la escuela. Ni se puede hablar de buena o mala educación, sin pensar, también, en la escuela. Ni se puede hablar de la calidad de la educación, sin pensar, también, en la calidad de la educación en la escuela.

La escuela no es la única responsable de la educación del ser humano; pero es una de las instituciones que tiene responsabilidad en su educación.

Ni siquiera el aprendizaje que tiene lugar en el interior de la escuela es obra exclusiva de la vida escolar. Tanto los educadores como los alumnos vienen ya con un determinado desarrollo, traen ya ciertos aprendizajes cuando llegan a la escuela. Además, la interacción que las personas realizan con el mundo de fuera de la escuela no se suspende para dar paso a la interacción escolar, sino que corre paralela a ella, entremezclada con ella.

La escuela no es, pues, la única responsable de la educación del ser humano ni siquiera cuando éste intenta los aprendizajes escolares. Ni los buenos ni los malos rendimientos escolares son resultados de la sola interacción escolar.

Lo dicho, en modo alguno se opone a la responsabilidad de la escuela. No ser la única responsable no es lo mismo que no tener responsabilidad.

Lo que a nosotros nos importa pues, no es atribuir a la sola escuela los déficits de aprendizaje o los aprendizajes exitosos que ocurren en su interacción. Lo que nos interesa es que la escuela asuma la parte de responsabilidad que le corresponde. Lo que nos interesa es que, cuando se examine la calidad de la educación que se produce en la escuela, esta misma no aparezca en las causales de una educación de baja calidad y, en cambio, en una educación de buena calidad, aparezca en forma destacada.

¿Cuál es la misión propia de la escuela? ¿Cuál es su responsabilidad específica en la educación del ser humano? Lo hemos dicho tantas veces: La de ser un lugar para aprender, la de ser un ámbito de interacción especialmente orientado, dispuesto, organizado, para provocar aprendizaje, para entusiasmar con la experiencia de aprender. ¿Aprender qué cosa? Aprender a seguir su vocación humana y aprender a adentrarse en el saber. O mejor, aprender a adentrarse en el saber a la luz de la vocación humana.

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. Poner todas sus fuerzas para que esto ocurra es la misión de la escuela.

Es verdad que si las demás instancias sociales que tienen que apoyar el cumplimiento de la misión de la escuela no hacen su parte, la escuela no podrá realizar su misión en los niveles que habría podido hacerlo. No podrá alcanzar esos niveles; pero tendrá que cumplir su misión, porque su misión es esa y no otra; de modo que no podrá ni dejar de llevarla a cabo ni cambiarla por otra misión más fácil de realizar.

Por eso insistimos en el deber ser de la Escuela. No lo hacemos para que todas las escuelas del país, de un día para otro, alcancen ese deber ser, sino, solamente, para que ninguna deje de empeñarse en su búsqueda.

Cada vez que una escuela, por las dificultades que la entran, desiste de crear condiciones para que los alumnos aprendan los valores propios de la condición humana y se contenta con sólo presentar esos valores para su estudio, está abandonando su misión.

Igualmente, cada vez que una escuela, por el peso de obstáculos que no logra vencer, desiste de esforzarse para entusiasmar a los alumnos con los saberes y se conforma con enseñar éstos como materias de estudios, se está apartando de su misión, está poniendo su energía en una misión que le es ajena.

## **CAPÍTULO 2: LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA**

### **A) Afirmaciones Básicas**

Sobre la base de lo expuesto en las páginas precedentes, es posible afirmar que:

1. Como el ser humano, cuando se educa, se educa en la interacción de su intimidad con su mundo, podemos decir que la calidad de su educación depende de la calidad de su interacción con su mundo. Por lo mismo podemos decir que la calidad de esta interacción depende de la calidad del mundo interior de cada ser humano y de la calidad del mundo con que entra en interacción.

2. La calidad de la educación en un país o en una localidad determinada dice relación con la calidad de la interacción social en ese país o en esa localidad.

Dentro de un país o de una localidad, pueden distinguirse diversos espacios o ámbitos de interacción. Así que se puede hablar de la calidad de la educación en las familias, en los lugares de trabajo, en las iglesias, en los partidos, en los clubes deportivos. En todos los casos, la calidad de la educación existente en cada uno de estos ámbitos de interacción está intersectada por la calidad de la educación de los otros sectores y, en general, por la calidad de la educación de toda la organización social.

3. Cabe anotar que los medios de comunicación no se han señalado aquí, solamente por el hecho de que, por su carácter masivo, no tienen un ámbito acotado de interacción, pues ellos afectan a toda la organización social.
4. La escuela es uno de los diversos ámbitos sociales en que puede tener lugar la educación. A la calidad de la educación que ocurre en ella, le llamamos la calidad de la educación escolar o la calidad de la educación en la escuela.
5. Si miramos la calidad de la educación escolar desde el punto de vista de su servicio a los alumnos, podemos afirmar que ella dice relación con la calidad de la interacción que se produce entre los alumnos y la escuela. En esta interacción están presentes los alumnos, el mundo escolar y el mundo de fuera de la escuela. De modo que la calidad de la educación escolar dice relación con la calidad de la interacción de estos tres mundos. En esta calidad influyen la calidad del mundo interior de los alumnos, la calidad del mundo escolar y la del mundo de fuera de la escuela.
6. La calidad de la educación escolar no puede atribuirse pues, a la acción de la sola escuela. Ni la alta ni la baja calidad de educación que se produce en una escuela puede ser atribuida únicamente a la acción de la escuela.
7. Lo dicho en nada se opone a la exigencia de la responsabilidad de la escuela en la calidad de la educación del ser humano y, en especial, en la que se produce en la vida escolar. Hemos dicho ya que no ser la única responsable no significa no tener responsabilidad.

8. La responsabilidad propia de la escuela, en la calidad de la educación escolar, su acción más específica, es la de poner todas sus fuerzas, pocas o muchas, al servicio de la educación de todos sus integrantes, especialmente de los alumnos, para que cada uno de ellos avance en el encuentro con su vocación y con el saber. Su misión no consiste en generar condiciones para que los alumnos se eduquen aunque no aprendan los saberes o para que aprendan los saberes aunque no se eduquen, sino para que unan aprendizaje del saber y aprendizaje de la vocación.
9. Si entre los alumnos que vienen a educarse en la escuela, algunos no asumen su responsabilidad, o si en el mundo de fuera de la escuela hay sectores que no asumen su responsabilidad, aunque la escuela asuma la suya, los niveles educativos escolares no serán los que la escuela habría podido alcanzar. Estos déficits no sólo impedirán el logro de los niveles deseables; también harán más difícil y azaroso el cumplimiento de la misión de la escuela. Eso no quiere decir que la misión propia de la escuela puede ser suspendida. Si la escuela suspende su misión se suspende a sí misma. La escuela es su misión.
10. Lo específico que la escuela aporta a la calidad de la educación escolar es, pues, la calidad del seguimiento de su misión. En la medida en que la escuela ha hecho conciencia de que, cualesquiera sean las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, ella tiene que emplear todos sus medios en la generación de condiciones que posibiliten el aprendizaje de los alumnos que le fueron confiados; y, en la medida en que la escuela desarrolle una actitud y acciones consecuentes con aquella toma de conciencia, la escuela estará cumpliendo con su misión y estará asumiendo su responsabilidad en la calidad de la educación que ocurre en el ámbito de interacción que ella constituye.

De la calidad de la conciencia de la escuela sobre su misión y de la calidad de la consecuencia con esa conciencia depende, sustancialmente, el valor del aporte de la escuela a la calidad de la educación escolar.

11. Una de las acciones consecuentes de la escuela con la conciencia de su misión es la búsqueda de los medios que ella considera más adecuados para realizar su tarea. Puede que a veces logre obtener los medios que pretende y que otras veces, pese a sus esfuerzos, no consiga contar con ellos. De modo que, a pesar del seguimiento leal y decidido de su misión, una escuela tal vez no obtenga todavía los medios deseados, y, por eso, no logre los niveles de calidad que, en posesión de esos medios, habría podido alcanzar.

Por esto, la posesión de los medios necesarios es otro factor que pesa en el aporte que puede hacer la escuela a la calidad de la educación.

12. Por lo dicho, podemos concluir que, si se observa la calidad de la educación escolar desde el punto de vista de la responsabilidad de la escuela en ella, se puede afirmar que la calidad de la educación escolar depende sustantivamente de la calidad del seguimiento que hace la escuela de su misión y de la calidad de los medios con que cuenta para llevar esa misión a cabo.

## **B) Las Metas Deseables**

A la luz de lo hasta aquí expuesto, podemos especificar las metas deseables, orientadoras del esfuerzo de la escuela. No se proponen como metas para ser alcanzadas en el corto plazo, sino como orientaciones cuyo propósito es que las escuelas se dirijan hacia ellas y no hacia objetivos diferentes.

Estas metas pueden ser planteadas de diversas maneras. En un comienzo, examinamos, particularmente, dos:

Una, la de las formas relacionales, la de la dinámica de la interacción, al estilo de los modelos de organización sana de los manuales de desarrollo organizacional. Otra, la de las metas hacia donde los diferentes grupos componentes del mundo escolar deberían avanzar para participar de un modo deseable en la generación de condiciones de aprendizaje para todos. En este trabajo, hemos optado por esta última.

Las metas se entienden aquí no como estados terminales, sino como procesos, por naturaleza, inacabables. Ellas pueden expresarse diciendo que si una escuela va hacia el encuentro de su misión es posible observar en ella hechos y procesos como los siguientes:

1. Hay conciencia en los distintos integrantes de la escuela, directivos, docentes, padres, alumnos, administrativos, auxiliares, representantes de la comunidad, de que su misión consiste en construir, en la escuela, una pequeña comunidad de estudio y de trabajo en que se creen condiciones para que cada uno de ellos, y especialmente, cada uno de los alumnos, pueda avanzar en el encuentro con su vocación humana y con el aprendizaje del saber.

2. Hay, en los distintos integrantes de la escuela, una actitud y acciones consecuentes con la toma de conciencia señalada en el número anterior.
3. La escuela cuenta con los recursos materiales mínimamente deseables, en cantidad y en calidad, para cumplir su misión.

Estas metas pueden, todavía, tener una mayor especificación.

#### **- Los alumnos**

Una especificación de las metas deseables en relación con los alumnos puede ser la siguiente:

1. Los alumnos aprenden, es decir:
  - 1.1. Saben que han nacido con una dignidad del todo inestimable y para generar más dignidad en el mundo. Cuidan la vida y ayudan a su desarrollo. Les gusta dar y recibir ayuda. Les agrada solucionar sus conflictos sin recurrir a la fuerza. Les duele el atropello a la dignidad de cualquier persona.
  - 1.2. Saben que han nacido porque hacían falta para la construcción de una relación social más humana. Valoran los dones que recibieron con la vida y se empeñan en desarrollarlos para aportarlos a la vida de los demás. Están contentos de tener la misma dignidad que los demás seres humanos y de ser, al mismo tiempo, distintos de ellos. Les gusta valorar, en sí mismos y en los otros, esa realidad. Por eso se relacionan con afecto y con respeto con los demás integrantes de la escuela.
  - 1.3. Saben que la única manera de aprender es la de asumir un rol protagónico en su aprendizaje. Tienen conciencia de que la escuela está a su servicio, dispuesta a comprometerse con su aprendizaje; pero comprenden que nada podrá hacer si ellos no asumen su parte. Por eso les gusta participar, por eso les gusta tomar parte en la programación de su trabajo, en la obtención de los materiales, en la organización y desarrollo de las clases.
  - 1.4. Se han hecho dueños de los aspectos del saber que han aprendido. Rechazan toda enseñanza que signifique un tragar y devolver información, no se valen de la sola memoria, han aprendido que una prueba de conocimientos mide conocimientos no, necesariamente, mide aprendizajes.

Pueden aplicar lo aprendido a situaciones nuevas y distintas.

1.5. Han alcanzado objetivos fundamentales. Han advertido que eso fundamental que han aprendido les permite avanzar con seguridad hacia nuevos aprendizajes.

1.6. Han desarrollado todas o muchas de sus capacidades, no sólo algunas. Han aprendido que la pluralidad de asignaturas no tiene como finalidad el aprendizaje de una pluralidad de materias, sino el dar la ocasión para aprender los basamentos de ciertos saberes y para que, en su aprendizaje, desarrolle una pluralidad de capacidades, es decir, sus tendencias afectivas, cognitivas, motoras, su capacidad conceptual, su capacidad operativa, su capacidad de unir estudio y trabajo.

Han aprendido que “aprender” no es sólo desarrollar las capacidades intelectuales sino las diversas capacidades humanas; que “el desarrollo integral del ser humano”, frase hecha en el habitual discurso educativo, no dice relación alguna con la acumulación de distintos contenidos asignaturísticos, sino únicamente con la creación de oportunidades y estimulaciones distintas para provocar el desarrollo de las capacidades distintas que se dan en todo ser humano. Han aprendido que detrás de cada alumno que egresa de una escuela sin saber matemáticas, sin manejar su idioma, sin saber usar sus manos, sin entender el mundo del arte, no existe sólo, como algunos creen, escasez de aptitudes, sino, por sobre todo, malos aprendizajes, capacidades que no fueron desarrolladas con oportunidad.

1.7. Han asumido que el aprender tiene sentido sólo cuando él se inscribe en el aprendizaje central que es el de servir a los seres humanos, y, en general, el de cuidar toda vida. Por eso han aprendido a aceptar de buena gana la ayuda que les ofrecen y a prestar la ayuda que les piden. Por eso, rechazan el uso de la palabra para engañar y el uso de la ciencia para destruir. Por el contrario, han aprendido que la palabra y que la ciencia les fueron dadas al ser humano para que se comunicara con los demás, para que comprendiera mejor su intimidad y su mundo exterior, para que se encontrara con la vocación a que está llamado.

1.8. Han aprendido a aprender. No sólo han adquirido un saber sino que al mismo tiempo saben cómo lo han adquirido. Han tomado conciencia de que existen múltiples maneras de acceder a un saber y no una sola. Andan buscando cuáles son las maneras que más se avienen con sus modos de aprender y piden que se les deje emplear esas propias maneras.

1.9. Quieren seguir aprendiendo. Se entusiasman con lo aprendido. Más que pensar en que “al término de esta actividad será capaz de hacer esto o lo otro”, se proponen que “Al término de esta actividad querré seguir aprendiendo todavía más de lo que aprenda en ella”.

2. Todos los alumnos aprenden, es decir:

2.1. Cada uno de los alumnos ha alcanzado los objetivos que se propuso alcanzar.

No todos necesariamente alcanzan los mismos objetivos en los mismos plazos; pero todos cuentan con la oportunidad de iniciar su aprendizaje desde donde ahora están, para, de ahí, subir hasta los niveles más altos que puedan y quieran alcanzar.

El “donde están”, no significa sólo, ni principalmente, su situación presente en el cuerpo del saber, sino la totalidad de su situación actual. En ella cabe su situación escolar pero también, y básicamente, su historia personal, su inserción en su comunidad, su vinculación con la familia, las características actuales de su personalidad, su actual mundo de valores, sus actuales estructuras de modos de sentir, pensar y actuar, en suma, la totalidad de su mundo experiencial.

2.2. Aprenden los que asisten regularmente a clases y los alumnos que, por alguna enfermedad, por atender un determinado trabajo, o por otra razón, no pueden tener una asistencia regular a clases.

### **- Los profesores**

El que hayamos hecho mención, en primer lugar, de los alumnos, no es, por cierto, casual. Ellos son los integrantes de mayor importancia en la escuela. Para ellos existe toda la organización escolar. Pero, los demás integrantes no están sólo al servicio del aprendizaje de los alumnos. Son también personas. Personas llamadas a comprometerse con la educación de los alumnos: pero personas que están en vías de hacer su propio crecimiento personal y que necesitan, también, aprender a continuar aprendiendo el sentido de su misión y la responsabilidad de tomar parte en la tarea de educar.

Pensemos en los profesores. Ellos han recibido una preparación para

su oficio en las escuelas de formación. Pero ésta es una formación inicial. Les falta la continuación de su formación, la que se da en el mundo del trabajo. El profesor que llega a una escuela no llega ya formado, viene a continuar su formación, viene a proseguir el aprendizaje de hacerse un educador. En los lugares de trabajo, el profesor puede encontrarse tanto con apoyos como con trabas en su aprendizaje, puede interaccionar con modelos o con antimodelos, puede avanzar a grandes pasos o puede quedar detenido o retroceder en su aprendizaje como docente. Hay profesores que, después de largos años de búsqueda, han empezado a aprender su sentido y caminan esperanzados y alegres en su aprendizaje que saben que no tendrá nunca término. Hay profesores que después de un periodo inicial de aprendizaje exitoso en la escuela, sufren situaciones que van progresivamente desalentándolos hasta que al fin, cansados, no quieren saber más de su misión.

Por eso, al examinar la calidad del aprendizaje en una escuela, hay que mirar también lo que ha pasado con los profesores. Así como no puede ser buena la calidad de la educación en una escuela en que los alumnos no se sienten respetados ni valorados y en donde sus necesidades de apoyo no son atendidas, igualmente no puede ser buena la calidad de la educación de una determinada escuela, si, en ella, los profesores no se sienten respetados ni valorados y sus necesidades no son atendidas. Si esa escuela se propusiera crear condiciones de crecimiento para sus alumnos y no hiciera lo mismo con sus profesores cometería un doble error. Porque no se puede apoyar el crecimiento de los alumnos a costa del crecimiento de los profesores y porque además, si los alumnos ven que sus profesores no son respetados, corren el riesgo de aprender que el oficio de educar, el más limpio de los servicios sociales, puede no ser respetado; y ese aprendizaje no sería humano.

Una especificación de las metas deseables en relación con los profesores puede ser la siguiente:

1. Aman la vida, la suya y la de los demás, la suya con la de los demás.
2. Aman su oficio, lo cultivan y lo valoran aun en condiciones de adversidad.
3. Se ocupan de estudiar constantemente la ciencia que enseñan pues saben que los alumnos necesitan ser invitados a conocer una ciencia y no una falsificación de ella.

No sólo estudian por su cuenta. Generan, asimismo, ocasiones de diálogo científico en que intercambian lecturas, experiencias e investigaciones con otras personas de la escuela o de fuera de la

escuela. Cuando no saben la respuesta a una pregunta que se les hace, no inventan una respuesta para salir del paso, sino que piden que se les deje averiguar el punto consultado, lo averiguan y vuelven con la respuesta pedida; o pueden llevar a la persona que tiene el conocimiento a la clase. O, si es un alumno el que posee el mejor conocimiento le piden a éste que satisfaga la consulta realizada. Lo importante para el profesor es que sus alumnos tengan acceso al mejor saber con que puedan contar.

4. Conocen los objetivos de la escuela y los asumen. Están contentos de trabajar en la escuela.
5. Creen en el valor de una buena relación interpersonal y se empeñan en vivir según esa creencia. También aceptan de buena gana la ayuda que se les ofrece y prestan ayuda cuando se les pide.
6. Programan y desarrollan el aprendizaje junto con sus alumnos y, cada vez que les es posible, con los padres. Saben que la determinación de los objetivos de aprendizaje y de los medios para lograrlos ha de ser el fruto de un trabajo compartido.
7. Entienden su oficio como el de suscitar el encuentro con el cuidado de la vida y el entusiasmo por el aprendizaje y profundizan constantemente este sentido. Perciben los contenidos de enseñanza como medios y no como fines; y por eso no definen su trabajo como el de pasar materias, sino como el de generar aprendizajes.
8. Nunca enseñan nada en un nivel en que los alumnos no puedan aprender. Ligan siempre su enseñanza al mundo de experiencias del alumno y, desde ahí, lo desafían a crecer más.
9. Se comprometen con el aprendizaje de todos los alumnos que les han sido confiados. Se sienten profesores de los alumnos que les tocaron y no de los que les habría gustado tener. Tienen confianza en las posibilidades de aprender de sus alumnos.  
  
Si algunos alumnos tienen problemas de asistencia, por enfermedad o por tener que trabajar, se comprometen con ellos. Con los más rápidos corren, con los más lentos, caminan. Son profesores de todos.
10. Nunca hacen ellos lo que los alumnos pueden hacer por sí solos. Ellos no son hacedores de clases. Son los conductores del trabajo del curso. Su misión es asegurar que, en el curso, se creen condiciones positivas

de aprendizaje para todos. Ellos harán su parte, los alumnos la suya, los padres la suya. El gran propósito: que los alumnos aprendan, esto es, que sean actores, protagonistas de lo que aprenden.

11. Unen, sin trizadura, el aprendizaje del saber y el aprendizaje de su vocación humana. Los latinos decían que no se aprende para la escuela sino para la vida. Los profesores afirman que no se aprende sino la vida, el saber vivo, y se aprende para vivir, para vivir mejor la vida humana, para ir ganando espacios a la muerte, para ir erradicando toda forma de indignidad, para ir construyendo una sociedad en la que todo ser humano pueda vivir según su vocación.

### **- Los padres y la comunidad**

El hogar y la comunidad son dos poderosos ámbitos de educación cuyo examen no es el propósito de este texto. Por razones de método, aquí el centro es la escuela y los padres y la comunidad son percibidos únicamente en su condición de participantes vinculados a la acción que la escuela conduce.

#### **Los padres**

En cuanto a los padres y apoderados, es útil señalar que ellos no vienen a la escuela a aprender su misión de padres. Eso sería encargarle a la escuela misiones que no son suyas, que la sobrepasan. Los padres son partícipes en la acción de la escuela en que están sus hijos, asistan o no, habitualmente, a ella. Su influencia es decisiva, sea a favor o en contra de los propósitos de la escuela, sea a favor o en contra del aprendizaje de los hijos. Se han conocido fracasos en el aprendizaje y éxitos en el aprendizaje en que la familia del alumno ha jugado un rol principal.

Es tarea de la escuela conseguir que la familia de los alumnos comparta los propósitos y la orientación fundamental de la escuela en que ha matriculado a sus hijos, es decir, que no sólo esté de acuerdo con esos propósitos y esa orientación fundamental sino que juntamente tome parte en su esclarecimiento y su consecución. Comparta también los objetivos específicos que sus hijos intentarán alcanzar en el aprendizaje escolar, comparta el ritmo y las maneras con que sus hijos alcanzarán esos objetivos, comparta los aspectos y las maneras en que sus hijos serán evaluados y calificados.

Los padres necesitan aprender a asumir esta misión que, aunque no puede ser definida como la misión paterna o materna, puede ser entendida como la misión de los padres frente al aprendizaje escolar de sus hijos.

Una especificación de las metas deseables en relación con los padres puede ser la siguiente:

1. Comparten la orientación fundamental de la escuela, su visión del aprendizaje escolar, sus formas de programarlo y de llevarlo a cabo.
2. Aceptan su misión de tomar parte en el aprendizaje escolar de sus hijos y aceptan buscar, crear y desarrollar, con los demás integrantes de la escuela, las oportunidades más adecuadas y factibles para el avance de los alumnos en el aprendizaje.
3. Están contentos con la acción de la escuela. Sus relaciones con la escuela son cordiales.
4. Ven en la escuela un lugar en donde ellos no sólo pueden participar en las actividades de educación de sus hijos, sino también en actividades destinadas a su propia educación.

### **La comunidad**

En cuanto a los representantes de la comunidad que pueden tener relación directa con la escuela, hay que declarar que ésta es una escuela de la comunidad. Si no se siente perteneciente a su comunidad, o ésta no la reconoce como suya, entonces estamos ante una escuela que no ha visto con certeza su misión y que, además, tendrá serios problemas para realizar sus propósitos.

No hay que tener temor de que una escuela para aprender pueda chocar con una comunidad habituada a la escuela descomprometida con el aprendizaje de todos los alumnos.

Recordamos la experiencia de una relación escuela – comunidad que dio origen a la idea de una “Escuela para Aprender”. Allí, en el poblado de San Enrique, en 1971, se comunicó a toda la población el cambio que la escuela quería hacer. Los dirigentes poblacionales conocieron oportunamente, y en lenguaje sencillo y directo, lo que se quería. Y lo aprobaron. ¿Qué comunidad podría oponerse a que sus niños sean todos atendidos y que a todos se les ayude a aprender?

Por haberle explicado a su comunidad lo que pretendía, la escuela de San Enrique contó con su apoyo: el párroco explicaba en la misa dominical el propósito de la escuela, los carabineros cuidaban que no se quitaran los afiches en que se informaba lo que la escuela iba a hacer, los médicos del policlínico acordaban participar en el diagnóstico que se haría a los alumnos, la junta de vecinos se comprometía a ayudar asistencialmente a los niños.

Cuando en un temporal de invierno, la nieve destruyó el techo de una sala de clases y la destruyó enteramente, en un día los pobladores la repusieron.

La comunidad no se sentía apoyando a la escuela, sino a su escuela. Mejor, se sentía apoyándose a sí misma, se sentía apoyando una forma de vida, una pequeña comunidad en que se buscaba vivir los valores que ella también quería, algún día, alcanzar.

Una especificación de las metas deseables en relación con la comunidad puede ser la siguiente:

1. Conoce y comparte el propósito de la escuela.
2. Apoya el cumplimiento del propósito de la escuela movilizándolo para ese servicio los distintos organismos que la constituyen.
3. Está satisfecha con:
  - 3.1. Los resultados que los alumnos alcanzan con el apoyo de la escuela.
  - 3.2. La disposición de servicio comunitario que se observa en la escuela.
  - 3.3. El aporte que la escuela hace al desarrollo de la comunidad.

#### **- Algo sobre el personal administrativo y de servicio**

Hay todavía más personal en la escuela: Están los administrativos, los auxiliares o personal de servicio y nada menos que los directivos. Podemos terminar hablando de estos últimos; pero no es posible dejar de decir que tendríamos mucho que hablar de los administrativos y auxiliares. A veces se tiende a menospreciar su influencia en la educación de las personas de la escuela porque no se les ve en los lugares centrales de las decisiones escolares. Sin embargo, si se examina su acción con las demás personas de la escuela, se puede advertir su gravitación. Daría para mucho hablar de considerar las grandes posibilidades educadoras que poseen, por ejemplo, los auxiliares por el solo

hecho de despertar una fácil relación de confianza en los alumnos y de no ser percibidos por éstos como integrantes del cuerpo de educadores.

No diremos más, por ahora, sobre ellos. Pero, queremos decir unas palabras sobre la persona encargada de la biblioteca en las escuelas en que este servicio, más pequeño o más grande, existe. ¿Qué puede pasar en relación con el aprendizaje de los que solicitan libros y el de quienes los facilitan?

Recurramos a nuestra propia experiencia, como alumnos, como docentes, como padres, tal vez, como un simple particular.

Se dan dos situaciones habituales. Una: Usted pide el libro y, si está, se lo entregan. Usted no anotó bien el nombre del autor o el título. Lo envían a buscar el dato exacto.

La otra situación. Usted pide el libro. Está, se lo entregan. No está, le preguntan si puede esperar uno o dos días para conseguirlo de otra biblioteca, o de un lector que ha demorado en devolverlo. Usted no anotó bien el autor o el título de la obra, lo ayudan a identificarlos. Usted no sabe buscar en el fichero, lo ayudan a hacerlo. Usted no encuentra, en el libro, la cita textual que buscaba, lo asisten en la búsqueda. Usted quiere una lista de libros sobre un mismo tema, lo ayudan a hacerla.

En los dos casos descritos, se pueden reconocer dos tipos de servicios bibliotecarios existentes en la realidad. Detrás de cada uno, hay una distinta percepción de la participación del bibliotecario en el aprendizaje de los que solicitan su ayuda. Hay, también, un distinto aprendizaje de la misión del bibliotecario o una distinta acción consecuente en relación con la misión.

¿Cómo podría analizarse la calidad del aprendizaje en una escuela sin examinar la calidad del servicio de la biblioteca?

#### **- Los directivos**

Pero vayamos a los directivos. Ellos tienen la enorme responsabilidad de administrar, es decir, de conducir la comunidad escolar hacia sus objetivos.

Esto significa que han de actuar por autoridad y no sólo por poder, esto es, han de ser testimonio del propósito educativo de la escuela y no sólo sentirse los encargados de ponerlo en vigencia. Necesitan, por lo mismo, no olvidar que conducen un proceso de educación, que están llamados a orientar el trabajo de los educadores y que, en cualquier situación escolar, su actitud y

su pensamiento y su acción serán signo de la actitud, del pensamiento y de la acción de toda la escuela.

Una especificación de las metas deseables en relación con los directivos puede ser la siguiente:

1. Aman la vida, la suya y la de los demás, la suya con la de los demás.
2. Conocen el propósito educativo de la escuela y lo conocen mejor que los demás integrantes de la escuela.
3. Asumen el propósito educativo. Saben bien que, si ellos no lo asumen, no podrán orientar la escuela hacia su misión.
4. Establecen buenas relaciones personales con los integrantes de la comunidad escolar. Aceptan de buena gana la ayuda que se les ofrece y prestan ayuda cuando se les pide.
5. Conocen maneras diversas de seguir el propósito fundamental de la escuela y orientan a la comunidad escolar para encontrar juntos, aquellas que, en las distintas realidades de la escuela, son las más adecuadas.
6. Se ocupan constantemente en apoyar a los distintos integrantes de la comunidad escolar en el esclarecimiento y seguimiento de su misión. A veces lo hacen a través de una acción presencial directa. Otras veces provocan la interacción entre personas que han asumido ya su vocación y otras que andan buscando cómo asumirla.
7. No les hablan a los educadores del respeto con que deben tratar a los alumnos, sino que tratan ellos a los distintos grupos de educadores como quieren que éstos traten a los alumnos.
8. Se ocupan de la conducción de las relaciones de la escuela con la comunidad, tanto para conocer lo que ésta espera de la escuela como para informar, a la comunidad, del propósito fundamental y de los planes consecuentes de acción de la escuela.
9. Tienen muy clara la relación entre lo deseable y lo factible. Saben que lo factible no es lo que se puede hacer, sino aquello de lo deseable que se puede hacer.
10. Tienen claro que una escuela anda bien cuando los que educan y los que son educados trabajan con confianza y con alegría y que, para

esto, es necesario que cuenten con condiciones que les ayuden a avanzar en el aprendizaje. En el aprendizaje de la misión humana y del rol de cada cual en la comunidad escolar y en el aprendizaje de los saberes en el nivel en que cada cual los necesita.

### **- Los materiales**

Una especificación de las metas deseables en relación con los materiales puede ser la siguiente:

1. El edificio escolar está ubicado en un sitio, alejado de lugares ruidosos o contaminantes del aire o poco ejemplificadores; en general, alejado de lugares dañosos para la salud y la educación de las personas.
2. Las salas de clases cuentan con el espacio necesario para el número de alumnos, disponen de aire y de luz y de condiciones que les permiten paliar el intenso frío, el fuerte viento, la humedad, las altas temperaturas. En toda la escuela se ve el aseo y la higiene. Y la seguridad. Ni en la escuela, ni en su inmediato alrededor, existen hechos, objetos o situaciones que entrañen inminente riesgo de accidente.
3. Los muebles son adecuados tanto para la salud de los alumnos como para el trabajo que deben realizar.
4. Los materiales de aprendizaje son variados (escritos, concretos, auditivos, visuales) y son adecuados al número de alumnos y a su nivel de desarrollo. Los materiales se pueden usar. No están siempre guardados ni su manejo es peligroso. Existe un lugar para almacenar los materiales y se cuida su mantenimiento.



## II. FORMACIÓN DE EDUCADORES



## **CAPÍTULO 1: LA MAYOR NECESIDAD DE LAS ESCUELAS**

### **¿Cuándo, Dónde y Cómo se Forman los Educadores?**

La palabra “educador” admite diversas connotaciones. En este trabajo, está referida solamente al profesor del servicio escolar, cualquiera sea su tarea en él, que desempeña su oficio en conformidad con su misión educativa.

Llamamos, pues, aquí, educador, no a todo docente, sino únicamente a ese profesor que actúa convencido de que su misión ante el aprendizaje no consiste en exigirlo, sino en suscitarlo; que cree que su mensaje valórico no se expresa en dar a conocer valores, sino en hacerlos creíbles; que se empeña en generar condiciones para que todos los alumnos puedan creer en su vida y en sus posibilidades de aprender. En breve, llamamos educador a aquel profesor cuya acción responde a un propósito preciso: que todos los alumnos aprendan y que lo que aprendan le otorgue más sentido a su vida.

Tal vez debemos recordar el momento en que se nos hizo más clara esta aceptación de la palabra “educador”.

Era 1972 y habíamos terminado la Experiencia de San Enrique. Todos los alumnos de los cuatro primeros años de la escuela habían podido aprender. Habían aprendido que las asignaturas del Plan de Estudios no eran barreras que había que saltar ni eran informaciones con las que había que hacer almacenamientos, sino ocasiones de desarrollo de capacidades tan vivas y tan cercanas, que había sido una alegría ir a la escuela. La escuela y el poblado entero estaban entusiasmados con lo sucedido. Mejor, con lo que habían **realizado** porque la comunidad y, especialmente las madres de los niños, habían tenido una masiva y constante participación en las acciones realizadas.

**Conversábamos** con un grupo de estudiosos sobre las causales posibles del éxito. Cuando llegamos al tema de los docentes e informarnos que nosotros mismos los habíamos escogido entre los profesores de la escuela, nos pidieron las razones de nuestra elección. Contestamos: “optamos por aquellos que unían un conocimiento serio de lo que tenían que enseñar, un sentido valioso de la vida y el claro convencimiento de que no estaban en la escuela para pasar materias sino para ayudar a todos los alumnos a aprender”. Entonces nuestros auditores afirmaron: “En ese caso no era difícil que obtuvieran éxito. Porque ustedes no trabajaron con profesores comunes; trabajaron con educadores”.

La pregunta inevitable que surge de esta acepción de la palabra “educador” es la que hicimos al comienzo y que, ahora, presentamos corregida.

Si existen profesores que ven, en sus alumnos, personas que les han sido confiadas para que las ayuden a tener un encuentro exitoso con su vocación humana y con los saberes. ¿Dónde, cuándo y cómo se forma este tipo de profesores? ¿Dónde, cuándo y cómo se forman estos educadores?

La respuesta a esta pregunta es de una enorme importancia porque si una escuela determinada tuviese profesores educadores, es decir, no acumuladores de conocimientos sino provocadores de aprendizajes; no discriminadores entre alumnos que pueden y que no pueden aprender, sino desarrolladores de las capacidades de todos; no enseñadores de conocimientos accidentales, sino de saberes esenciales y rigurosos; entonces, y sólo entonces, podría asegurarse una alta calidad en la educación que en esa escuela tuviese lugar. Y, por cierto, que si, asimismo, hubiese profesores educadores en una comuna o en una región o en todo el servicio educacional de un país, podría repetirse la afirmación hecha por John Dewey en su libro “La educación de hoy” en cuanto a que si pudiera descubrirse un sistema que atrajera a la profesión de enseñar a personas con las condiciones adecuadas, nadie necesitaría preocuparse un momento por otras reformas educativas o por la solución de otros problemas de la educación.

Coincide esta apreciación de Dewey con la antes citada expresión de los estudiosos nacionales frente a la experiencia de San Enrique. Dewey dice que si, para el servicio educativo, se pudiera disponer de personas con las características deseables, no haría falta preocuparse por la solución de otros problemas de la educación. A su vez, los estudiosos chilenos afirman que no es extraño que, en una escuela, todos los alumnos aprendan y que lo que aprendan sea de alta calidad si los que enseñan no son profesores comunes, sino educadores.

No puede menos que llamar la atención, fuertemente, la conciencia que existe, tanto en los estudiosos como en la experiencia común de las personas, acerca de que el contar con profesores que sean educadores es la necesidad más central y urgente de los servicios escolares y, no obstante, presenciar los pocos esfuerzos que se dirigen a la satisfacción de esta necesidad fundamental. Duele pensar en el número de cambios administrativos y curriculares, en las modificaciones normativas que se llevan a cabo, en las reformas organizativas que se intentan en el sistema escolar, por el sólo hecho de no disponer de los educadores deseables.

Por otra parte, ¿cuántos de los que ordenan esos cambios y cuántos de los que los diseñan y ponen en marcha, son conscientes de que están echando

a andar un mero sustituto de la transformación necesaria?. En educación, suele suceder, más a menudo de lo que se espera, aquella historia sufi según la cual un hombre buscaba una moneda en una calle bajo un farol y, al ser interrogado por el lugar en que la había perdido, contestó: “Fue en otra parte; pero la busco en este sitio porque aquí hay luz”.

Hay que reconocerlo. Hemos perdido la moneda de la educación en la formación de los educadores. Y como no atinamos con la solución para conseguirlos, como estamos oscuros, buscamos el remedio de los males educacionales en aquellos puntos en que tenemos más facilidades de acción. Decimos que necesitamos educadores; pero luego consideramos que es muy difícil obtenerlos y buscamos una manera de pasarnos sin ellos. Entonces hacemos las modificaciones en otras partes. Algunos llegan a pensar hasta en cambios a prueba de profesores. Dicen: queremos un mejoramiento educacional factible, que se pueda realizar con los profesores que tenemos. Al final, se entusiasman de tal manera con las medidas factibles que acaban por olvidar que la solución era otra. Como el personaje del cuento sufi, terminan creyendo que la moneda no está donde está, sino donde ellos tienen luz.

## **CAPÍTULO 2: DÓNDE Y CUÁNDO SE FORMAN LOS EDUCADORES**

### **1. La Vocación y los Educadores**

Existe una respuesta frecuente ante la necesidad de formar educadores. Es la que declara que, para contar con educadores en el sistema escolar, lo que procede es reclutar, como alumnos de las escuelas de formación, únicamente a postulantes con vocación y establecer instrumentos selectivos que impidan que postulantes sin vocación puedan ingresar en esas escuelas.

Para este punto de vista, los postulantes al magisterio se dividen en personas con y sin vocación. La formación es pertinente con los primeros; con los segundos, es un contrasentido.

La respuesta que comentamos presenta el gran valor de resaltar la importancia del tema vocacional en la formación de quien va a asumir el oficio docente; pero, a nuestro juicio, yerra seriamente en la manera de proponerlo porque parte de un equivocado concepto de la vocación de educar.

En efecto, al hablar de postulantes que poseen la vocación de educar y de otros que no la poseen, parece entender que tal vocación es un hecho dado, un determinado talento o una característica particular que es propia de

sólo algunas personas. Es algo así como tener la piel oscura o tenerla de otro color.

Por lo mismo, da la impresión de creer que si un postulante posee la vocación antes de ingresar en una escuela de formación ya, más adelante, no podrá perderla; igualmente, que si alguno no la posee antes de su ingreso en la escuela, tampoco la podrá adquirir después.

Da, también, la impresión de pensar que la vocación de educar se refiere únicamente al profesor. La vocación de educar sería vocación al oficio docente.

## **2. La Vocación de Educar**

Sin embargo, nosotros sabemos que toda vocación es, por naturaleza, un llamamiento, una interpelación que podemos atender o desatender.

Hasta el vivir una vida humana, que en un hombre parecería un dado fijo e inevitable, es, con todo, una convocatoria y una oportunidad de ser que se puede aceptar o dejar de lado. La diferencia entre un hombre honesto y un malvado no reside en que uno tenga vocación humana y el otro no, sino en que uno consintió en su vocación y el otro todavía no la ha reconocido.

Se podría argüir que la vocación de educar no es una vocación general como la de ser hombre, sino una vocación particular, referida, por tanto, únicamente a algunas personas y no a todas. Pero eso no es así. La vocación de educar es de carácter general. Se dirige a todo hombre sea éste profesor, médico, artesano, jardinero.

Porque es la misma vocación común de todo ser humano a ser, siendo para otros, a vivir desviviéndose, a poner a otros seres en el centro del propio ser. El hombre, hemos dicho, está en la existencia para ser. Y es, toca su ser, entra en su ser, cuando se aporta a otros. Así que, en la medida en que avanza en su ser, o lo que es lo mismo, en la medida en que crece su capacidad de amar, se hace hombre, se hace lo que tiene que ser. Dicho lo mismo en otras palabras, se educa.

Y al educarse, por eso mismo, también, educa. En efecto, al ser para otros, educa, pues educar no es otra cosa que ponerse de parte del ser de otro. Y, al ser para otros, es para él mismo, crece en su ser, es decir, se educa. Así que el educarse y el educar son lo mismo. Son la misma moneda vista por sus dos caras.

Por eso sucede que no educa el que quiere hacerlo, sino el que es. Y el que es, educa aunque no lo sepa ni lo pretenda. Más aún, mientras más, alguien, es, a más personas y más profundamente, puede educar. Igualmente, quien toma la decisión de jugarse por la educación de más personas, en un compromiso serio con todas ellas, lo que está haciendo es tomar la decisión de suscitar más ser en los otros y de suscitar más ser en él mismo.

Por eso el profesor que es educador se compromete con la educación y el aprendizaje de todos los alumnos. No por creer en vagas utopías o porque ha perdido el juicio. Al contrario, porque ve mejor la realidad y porque ha encontrado el juicio. Porque ha descubierto que no sólo en algunos alumnos, sino en todos, pugna por asomarse el ser.

Lo dicho permite advertir que no existen técnicas educadoras cuya posesión permitiría a alguien educar. Existen únicamente educadores que emplean técnicas diversas. Son esos hombres los que educan y no las técnicas que utilizan.

En definitiva, la vocación de educar es una exigencia del ser que afecta a todo hombre. Todo hombre ha nacido para jugarse por el crecimiento de otro. Todo hombre está llamado a ser educador. No existen, pues, personas con y sin vocación de educar. Existen únicamente personas que ya han asumido esa vocación y otras que todavía no la han asumido.

Es la asunción de la vocación de seguir su ser, apoyando en otros su vocación a seguir el ser suyo, lo que distingue al profesor educador del profesor pasador de materias. Es lo que distingue al médico educador, al que dispone de tiempo y de afecto hacia el paciente, que se compromete con él para buscar entre los dos una cura a su salud, del médico que simplemente diagnostica y receta a la ligera. Es lo que distingue al periodista educador que cuida las palabras y las imágenes que emplea y que trata de entregar a la población una noticia en que se juntan las verdades y los valores, de aquel otro periodista a quien sólo le interesa entregar una información; es lo que distingue al comerciante que busca aquel bien que el comprador necesita y le muestra sus valores y sus límites, de ese comerciante a quien sólo le importa vender.

Lo deseable, por cierto, es que la vocación sea asumida tempranamente. Es bueno para el grupo social contar con hombres que, sea que hagan pan o barran calles, o enseñen en las escuelas o gobiernen la república, lo hagan pensando en atender las necesidades de los demás.

Sin embargo, si así no sucede, si la vocación no es tempranamente asumida, siempre está abierta la posibilidad de la aceptación. El postulante que entró en una escuela de formación docente sin haber todavía consentido en

su vocación de educador, no por eso ha cerrado la puerta a su vocación. Más adelante puede consentir en ella. No existe ni un tiempo ni un espacio fijos en que la vocación tiene que ser aceptada. Ese consentimiento puede ocurrir en cualquier día y en cualquier lugar.

### **3. Los Educadores y las Escuelas de Formación**

Otra respuesta frecuente a la necesidad de formar educadores surge de los que dicen que los educadores se forman, o tiene que formarse, en las escuelas destinadas a este propósito, a las que, justamente, por eso, se las llama “escuelas de formación”

Afirman que, si funcionan bien, si son buenas escuelas formadoras, desde la cátedra y desde la vida en general de la escuela, se va generando un conocimiento y una interacción que hacen amable la vocación de educar. El medio más eficaz son los maestros, docentes que unen un alto saber a una, también, alta calidad en el ser, gentes que son claros testigos de la ciencia que enseñan y de los valores que proponen.

El que llegó a la escuela de formación con una decidida inclinación por el oficio de enseñar, allí, con los maestros, profundiza esa inclinación y le da un mayor basamento y sentido. El que llegó vacilante, contempla, en los maestros, la belleza de la opción por la docencia y puede así, con esa ayuda, decidirse por ella. El que entró sin interés, tal vez asista asombrado al despertamiento de su vocación de educar; o descubra que realmente no puede asumir ese oficio y sea ayudado a buscar una alternativa más consecuente; o egrese, quizá, con la contradicción de querer y no querer enseñar y, más adelante, en el trabajo, tome una decisión más acertada.

Quienes creen en la solución de las escuelas formadoras resumen su pensamiento diciendo que la vocación de educar necesita ser despertada, asistida y confirmada. Y que eso puede hacerse en un ambiente en que existan condiciones para que la misión educadora pueda mostrar su atractivo y su significado.

Aseguran que la escuela de formación no sólo realiza su acción movilizadora de la vocación de educar en el tiempo en que el postulante a educador está en sus aulas. Lo hace siempre. Cada vez que el educador que está ya en el desempeño de la función docente ha sentido su tarea agraviada y menoscabada hasta el punto de llegar él mismo a perder el respeto a su oficio, el recuerdo de la escuela de formación le trae la fuerza de espíritu que necesita. Sobre todo le hace bien el recuerdo del porte digno de los maestros. ¿Cuántas veces habrían sido, ellos agraviados y subvalorados? Y, sin embargo, la

conciencia de la misión les había permitido seguir indemnes y seguros. Los ex alumnos creen, pues, en el valor irradiante de la escuela de formación. Suelen hablar de ella como su alma mater, como la fuente que siempre los guía y los alimenta y los mantiene leales a la vocación de educar.

Afirman, en suma, que si la escuela de formación funciona como es deseable, hay una vida escolar y unos maestros con cuya interacción las vocaciones ciertas se ahondan, se expanden, se acrecen; las vocaciones inseguras encuentran apoyos, esclarecimientos, son confirmadas; las vocaciones dormidas son llamadas a despertar. En un ambiente de estudio riguroso, de trabajo acucioso y sistemático, de cultivo de valores, en un encuentro con modelos de magisterio, los postulantes van conociendo y aceptando su vocación de educadores.

Quienes creen que los educadores se forman o han de formarse en las escuelas de formación, reconocen que la escuela que proponen puede no coincidir con las que existen en la realidad. Admiten que no todos los profesores de esas escuelas poseen la condición de maestros y que quienes la poseen suelen ser minoría.

Indican que lo más lamentable es que existen, también, escuelas que, llamándose de formación, en los hechos, son básicamente de información. Sus docentes parecen haber sido reclutados sólo por su historia académica y sin incorporar en esa historia su testimonio de crecimiento humano.

En esas condiciones, los postulantes a educadores no aprenden a enseñar porque están ocupados en conocer técnicas de enseñanza; ni aprenden a orientar porque lo que estudian son conocimientos de orientación; ni aprenden a administrar, ni a planificar, ni a evaluar, porque emplean todo su tiempo en acumular datos y técnicas sobre administración, sobre planificación, sobre evaluación. En suma, por dedicarse a reunir información sobre educación, no aprenden a educar.

Salen así, de las escuelas, nuevos y actuales en el manejo de la información, pero con los ojos del alma cansados y viejos, incapaces ya de percibir las necesidades de aprendizaje de los que serán sus alumnos. En éstos replicarán la formación que recibieron y, en sus clases, la primacía la tendrán la recopilación de informaciones, las pruebas y las calificaciones. Los alumnos serán valorados por su capacidad de reproducir lo escuchado en clase o lo leído en textos y bibliografías y quedará, en un segundo plano, su búsqueda de lo esencial.

Para que esto no siga ocurriendo, habría que tomar los resguardos necesarios para que las escuelas de formación de informadores se mudaran en escuelas de formación de educadores. Habría que hacer conciencia en el sentido de que los especialistas son útiles para formar otros especialistas, los manejadores de informaciones para formar otros manejadores de informaciones y que sólo los educadores son útiles para formar otros educadores. Por cierto que lo más deseable sería que los especialistas y los manejadores de información fuesen, al mismo tiempo, educadores.

#### **4. Las distintas Escuelas de Formación**

Pensamos que la solución de la formación de educadores a través de las escuelas de formación es una medida no imposible pero ciertamente difícil. De una parte, porque es más fácil encontrar informadores que educadores. De otra, porque el sistema escolar, en todos sus niveles, es más un sistema informativo que educativo, es decir, es un mundo de interacción que, hasta ahora, no ha sabido encontrar su vocación de educar.

En algún nivel se podría empezar a asumir esa vocación y una escuela de formación podría ser un buen punto de partida.

En los últimos años, ha habido una fuerte tendencia a subir los niveles de información de los docentes de estas escuelas a través de cursos de post-título y post-grado. Faltaría dar el otro paso y buscar las maneras y crear las condiciones para que todos los docentes y directivos de las escuelas de formación pudiesen, elevar, también, su condición de educadores.

Con todo, y aun si se diera el caso de que las escuelas de formación subiesen de tal manera sus niveles que efectivamente llegaran a formar educadores, el proceso formativo del educador no estaría sin más resuelto. Ello, porque la formación no tiene lugar exclusivamente en las escuelas de formación y, en muchas ocasiones, ni siquiera principalmente en ellas. Además, porque la formación recibida en algún lugar y tiempo determinado, no es garantía de que se mantenga cuando más adelante se tenga acceso a una distinta fuente de formación o cuando la vida existente en algún lugar de trabajo siga una línea diferente a la aprendida en la escuela formadora.

En los hechos, es enteramente posible que el lugar y el tiempo más determinantes en la formación de algunos educadores hayan sido su casa o su escuela, en el período de su infancia o de su adolescencia. Allí, en la vida familiar, o en los patios y aulas de la escuela, supieron la gran noticia del valor

invaluable de toda vida. Y, en el cuidado de las personas, de los animales, de las plantas, del agua, de la madera, entendieron que esa noticia era definitiva.

Allí, aprendieron también a amar un saber, y, porque les daba más vida y les ayudaba a entender la vida, se dedicaron a su cultivo. Y como habían aprendido a compartir - a compartir el pan, la amistad, a veces, hasta los sueños- así aprendieron, también, a compartir lo que sabían. Los maestros fueron, quizá, el padre, o la madre, o el abuelo, o un hermano, o un profesor, o un compañero.

En otros educadores, el punto formativo más revelante puede haber estado en la escuela de formación. Cuando se habla con ellos, suelen recordar con entusiasmo, a veces, con unción, palabras o consejos de sus profesores o de algún docente en especial. En ocasiones, aluden a su escuela de formación como a algo peregrino y distinto, como a un taller de crecimiento y excelencia con el que no admiten parangón. En ocasiones, también, se sienten con un sello educativo que no ven en egresados de otras escuelas.

En algún caso, no es la escuela como totalidad la que marca su señal. Es sólo uno de sus profesores; pero ese profesor estaba en la escuela y ése fue el sitio en que se produjo el encuentro con él. En la clase de ese profesor al menos tuvo existencia una escuela de formación.

Hay, asimismo, educadores cuya real escuela de formación ha sido el lugar de trabajo: una escuela rural o urbana, un liceo, un colegio.

Alguno llegó hasta allí, desde la escuela de formación docente a la que había ingresado sin interés por la enseñanza y de la que había salido como había entrado. No le importaba el trabajo educativo y empleaba su tiempo en quejarse del oficio docente y en pasar materia y hacer pruebas. Pero ése no era el estilo, el modo de ser, de los demás profesores. Y el roce diario con ellos fue desgastando su percepción negativa. Cuánto tiempo demoró ese desgaste, ni él mismo lo sabe. Tampoco podría precisar cuándo empezó el cambio. Tal vez sólo recuerde el momento en que reaccionó con asombro cuando escuchó a un profesor de otra escuela lamentándose de haber tomado una profesión tan poco gratificante, tan llena de insatisfacciones. Reconoció su pasado, en ese profesor, y se alegró de que ya no pensaba ni sentía de la misma manera. Ahora mismo, no se percibe como un educador. Sin embargo, cree que va para allá. Cree que avanza lentamente; pero que va en el sentido de su vocación.

Otro educador egresó de la escuela de formación internamente convencido de la belleza de la función que asumiría en los lugares de trabajo; pero ya, en el primer establecimiento al que llegó, advirtió que la mayor parte de los profesores percibían su dedicación a los alumnos como ingenuidad, como

signo de su condición de novato. Y su necesidad de ser valorado, su deseo de pertenencia al grupo, lo fue llevando a podar por sí mismo el interés y la frescura del comienzo. Después vinieron los primeros fracasos con los alumnos, la normativa que detenía la iniciativa creadora, el salario bajo, la escasez de materiales, el atropello por parte de algún directivo o de un sostenedor. Y los sueños se acabaron y el educador cambió su condición por la de simple pasador de materias. Fue aceptado en el grupo y se alabó su paso al realismo y su nuevo carácter de hombre con los pies puestos en la tierra.

Pero un día tuvo que trasladarse a otro establecimiento escolar. Y aquí el grupo de profesores era mezclado. Había tanta gente contenta de enseñar como gente espiritualmente ya cansada, docentes que al sonar la campana partían confiados al encuentro con los alumnos y docentes que demoraban en la sala de profesores para que el contacto con algún curso no tuviese tanta duración.

Tal vez los contentos con su misión eran los menos. O eran los más. Lo importante es que ya no eran novatos y, sin embargo, su entusiasmo seguía. Más que eso, luchaban contra las carencias y las limitaciones; pero no transaban la fuente de su alegría. No vivían en una burbuja, sino al aire de todos los días, no eran seres humanos a los que el dolor había saltado pues en muchos se advertían los golpes de la adversidad. Y no obstante, sus manos sostenían, firmes, su bandera de esperanza.

En la interacción con esos educadores, en el café que tomaban juntos, en los consejos de profesores en que asistía a sus planteamientos y soluciones, en las reuniones de nivel o de departamento en que advertía sus gestos, sus proposiciones, sus silencios; en las conversaciones más cercanas en la sala de profesores o en el patio donde con los educadores reaprendió los caminos de su vocación, allí se volvió hacia los ideales abandonados. Ya no era el educador bisoño que todavía no enfrenta la realidad del trabajo. Estaba ya entre los viajados, los con experiencia, los conocedores. Y su vocación de educador había también madurado, estaba más adulta y más fuerte. En el segundo colegio a que llegó a trabajar había encontrado la más poderosa y la más segura escuela de formación.

Hay, asimismo, educadores, cuya escuela central de formación ha estado fuera del sistema escolar.

Los saberes sustantivos y los valores que no recibieron ni en la escuela formadora de docentes ni en los lugares de trabajo, los encontraron en otras instituciones existentes en la comunidad.

En una institución ocupada en el desarrollo de saberes y valores de carácter espiritual, moral, intelectual, físico, volvieron a escuchar las mismas cosas que antes les habían sido enseñadas; pero ahora tomaban sentido, ahora se amarraban a lo esencial, ahora eran creíbles, ahora se ataban a su experiencia y las podían aprehender desde adentro.

Allí llegaron a entender, asimismo, que, entre los obstáculos que enfrentan los seres humanos durante su vida y que, en muchos casos, perturban gravemente sus posibilidades de desarrollo, existen algunos que serían fáciles de remover, si se quisiera hacerlo, pues se originan básicamente en la acción de personas que no han asumido su razón de ser en el mundo. Allí descubrieron que una misma persona puede ser causa de opresión o causa de liberación de otras personas. Allí, en las instituciones de la comunidad, adonde fueron a buscar una salida a sus propios enclaustramientos, los profesores descubrieron que no se puede participar en proyectos de liberación humana fuera de los centros escolares sin extender tales proyectos al interior de esos centros; y que no es posible buscar la liberación de uno mismo sin pasar primero por la liberación de otros. Y lo más importante: Que no es creíble que alguien busque verdaderamente su liberación, si no le produce alarma la opresión de otros y si no contesta, antes que nada, la pregunta sobre el grado en que él puede estar también causando la opresión que quiere combatir.

Allí empezaron a revisar la historia de su vida, a cuestionar ideas fuertemente enquistadas, a descubrir modos distintos de apreciar el esfuerzo de las personas por tener presencia y abrirse camino. Allí encontraron al maestro que no encontraron en otros sitios, allí estuvo la comunidad que, en otras partes, no lograron hallar.

Durante un tiempo llevaron vidas paralelas. Surgió una persona distinta fuera del contorno educativo, mientras, al interior de éste, seguía la misma de antes. Pero un día, esta ambivalencia se les hizo consciente y puso en revisión su tarea en el puesto de trabajo. Y, en ese empeño de unidad interior, ganó la fuerza en que había más vida, la más cercana al grupo en que habían dado con su sentido. Y el mismo compromiso con las personas y el mismo afán de servicio aparecido fuera del centro educacional llegó ahora a su trabajo docente.

Hay, también educadores, cuyo encuentro con la vocación de educar se ha producido de un modo diferente a los hasta aquí anotados.

Parafraseando a José Ortega y Gasset, quien en su libro “Qué es filosofía” afirma que “vivir es lo que hacemos y lo que nos pasa” podríamos señalar que la vocación de educar aparece ante nosotros porque la hemos buscado o porque, simplemente nos asalta, se nos impone. No importa en qué

andemos, de pronto, vienen hechos desde fuera de la interioridad y ahí la remachan y clavan para que no la podamos rechazar.

La sabiduría popular reconoce esta realidad cuando afirma que la vida nos enseña a golpes. La verdad es que no siempre es a golpes, o a palos, como dicen algunos. En ocasiones nos enseña, también, con presentes sorprendidos, con regalos que nos abrumen y estremecen.

En este punto, se anotarán dos casos efectivamente sucedidos y tal como ocurrieron: Se cuentan los hechos sin comentario alguno, porque hablan por sí solos.

### **Caso 1**

Un profesor hacía sus clases sin importarle mayormente la situación de los alumnos que no lo podían seguir. Cuando alguien le hacía ver las dificultades que los alumnos tenían para aprender de sus lecciones, contestaba que se trataba de alumnos poco estudiosos. Si se le mostraba que los alumnos dedicaban mucho tiempo al estudio de sus enseñanzas y sin embargo, no entendían, replicaba que la escuela puede ayudar a los que tienen algún talento; pero no a los que sufren su carencia.

Si se le indicaba que tal vez hacía exigencias que a muchos niños les quedaban por encima de sus capacidades, sostenía que pasaba la materia propia del curso y que no tenía culpa de la deficiente preparación con que esos alumnos llegaban hasta él. Si se le insistía en que quizá trataba el programa a un ritmo muy veloz para las posibilidades de los alumnos, respondía que nada era más nefasto, a los alumnos, que la condescendencia y, por el contrario, nada más útil que el rigor porque la vida exigía siempre más de lo que las personas estaban acostumbradas a dar. “Ahora sufren conmigo, decía; mañana me lo agradecerán porque, aunque no aprendan lo que yo quiero, van a haberse acostumbrado al trabajo sin desmayo y a la disciplina”. Y, cuando se le hablaba de su responsabilidad ante el aprendizaje de los niños, declaraba que él jamás bajaría sus niveles porque equivaldría a adaptarse a las debilidades de los alumnos en vez de instarlos a correr más aprisa.

Nadie lo sacó de su posición. Con el tiempo lo dejaron ser como era. Él se sentía un profesor exigente.

Con todo, un día empezó el cambio y pronto fue notoria su preocupación por todos los alumnos. “Me estoy ablandando”, confesaba. Pero luego comenzó a conocerse el origen de su nueva actitud. Lo habían visto el

último año buscando, según sus palabras, un buen colegio para su hijo. En los meses recientes, viajaba periódicamente a entrevistarse con los directivos y con profesores del establecimiento en que estaba el niño. Un día se atrevió a contar: “Me lo están dañando. Lo saqué del colegio en que estaba porque no lo sabían tratar. A menudo se enfermaba real o irrealmente para no ir a clases. Yo lo obligaba a ir; y él más sufría. Al fin, lo cambié. Pensé que ahora había realizado una buena elección. No fue así. El niño volvió a andar mal. Es un muchacho inteligente, responsable, sensible, le cuestan ciertos ramos, no entiende la razón de algunas actividades; pero es enteramente normal. Como en la madera, sólo falta encontrarle la hebra. He explicado mil veces esto a los profesores del colegio. ¿Por qué no lo pueden comprender?”

“Felizmente, en el colegio trabaja aquel profesor de arte que estuvo aquí un tiempo con nosotros; me reconoció y me atendió finamente. Me ayudará en la lucha por mi niño. Me pregunto: Si no logran satisfacer los requerimientos del hijo de un profesor que va a pelear constantemente por él, ¿qué harán con los niños que carecen de esa ayuda y tienen que defenderse solos o que, simplemente, no se defienden? Es verdad que, en ese colegio, no tratan bien a los profesores; pero, ¿qué culpa tienen, de esto, los niños?”

Concluyó: “Es cierto que estoy hablando como padre. El amor parece nublar la vista de la justicia. Pero, a lo mejor, no es así. Tiendo ahora, a creer que el valorar a las personas es el paso necesario para llegar a la justicia”.

“A veces me digo que debo esperar, porque yo también fui como esos profesores que ahora combato. Los comprendo y entiendo su punto de vista. Pero, mientras tanto, mi niño está ahí: ¿Tengo yo derecho a pagar, con su sufrimiento, esta espera?”

## **Caso 2.**

En un curso de un liceo, había un alumno que concitaba el rechazo de todos los docentes. Incluso aquellos más comprensivos de las debilidades de los niños compartían las críticas que se le hacían. En un reciente consejo de profesores, se había analizado, con mesura y seriedad, su situación y el consenso era que ya se habían agotado las gestiones tendientes a su rehabilitación y que, lamentablemente, sólo procedía su separación del liceo. Presentaba un mal rendimiento general en los estudios y muy deficiente disciplina. Además sobrepasaba en edad, en peso y estatura a los demás niños del curso e imponía su ley sobre ellos. Nadie dudaba de la necesidad de su alejamiento del curso.

Sin embargo, todo cambió en un solo día. Una profesora hacía su clase, cuando, de súbito, un niño dio un grito y cayó entre los bancos de la sala preso de fuertes convulsiones. La profesora no supo qué hacer y salió a buscar ayuda. Volvió con un inspector. Cuando llegó, el niño enfermo yacía en el piso atendido por el niño mayor mientras los demás alumnos habían corrido los bancos y abierto las ventanas.

El inspector se hizo cargo de la situación y, al cabo de unos minutos, decidió ir al teléfono para pedir la ayuda del hospital más cercano. Al llegar allí, le informaron que el niño mayor había efectuado ya el llamado y que la ambulancia estaba por llegar. Volvió el inspector al curso. El niño mayor tenía en sus brazos al niño enfermo y se disponía a llevarlo hasta la oficina en que sería más fácil trasladarlo a la ambulancia. Cuando ésta estuvo en el liceo y el niño enfermo fue introducido en ella, el inspector pidió a un profesor que fuera con el enfermo al hospital.

Al rato, llamó el profesor desde el hospital para informar que el enfermo había sido muy bien tratado y que, en este buen trato, había tenido mucho que ver el alumno mayor que había viajado también, en la ambulancia. Comunicó que con la ayuda de este niño, trasladaría al enfermo hasta su casa.

Ese día, en la sala de profesores, se hicieron grandes elogios del niño mayor. Uno hizo notar su serenidad cuando la profesora y los niños del curso se asustaron. Otro, destacó la manera como organizó la atención del enfermo y como se hizo cargo del caso mientras llegaba el inspector. Un tercero señaló su decisión para llamar la ambulancia y para gestionar un trato preferente para el niño en el hospital. Un cuarto, indicó que lo había visto cuando portaba al enfermo en sus brazos y que, en ese momento, pensó que la fuerza que hasta entonces había solamente agredido a los niños, ahora parecía ser empleada al cuidado de la vida.

Alguno intentó mostrar los excesos en que había incurrido el niño mayor citando el hecho de que había tomado, sin permiso, el teléfono para pedir ayuda, o que se había introducido sin autorización de nadie en la ambulancia. Pero fue callado con expresiones como: “Pero hizo todo lo que había que hacer; y lo llevó a cabo con seguridad y con presteza. Gracias a Dios que estaba aquí este niño, pues su decisión y su claridad para la acción no la tienen todos los profesores”. La profesora que, cuando ocurrieron los hechos, estaba en el curso, anotó que se sentía avergonzada de haber abandonado precipitadamente la clase y que se alegraba que el niño mayor hubiera estado allí pues, si así no hubiera sido, el curso podría haberse desbandado y el enfermo, solo, tal vez se habría golpeado en los bancos o en el suelo. Expresaba: “Si no hubiera estado este niño allí, habrían podido ocurrir hechos lamentables que me pesarían durante la

vida. Yo agradezco la presencia de este niño en la clase”. Agregó: “Quiero declarar, ante ustedes que, así como él me ayudó a mí, yo trataré, ahora de ayudarlo a él. Por lo menos, en mi asignatura, trataré de apoyarlo para que mejore su aprendizaje. Si de nuevo se hace análisis de su situación en un consejo, yo estaré de su parte”.

Ese día no hubo más comentarios. En los días siguientes, cada profesor, al llegar al curso, hizo el elogio de la actuación del niño mayor. Los niños del curso aplaudían cuando estas alabanzas tenían lugar. En ellos, y en los profesores, había surgido un ámbito de admiración.

El niño mayor parecía no inmutarse con lo que oía; pero el cambio en él, vino, abruptamente, como en los que lo rodeaban.

Cuando el próximo consejo de profesores se produjo, el comentario inevitable fue el de la transformación ocurrida en el niño mayor. Pero, según anotaron los profesores, la transformación más grande estaba ocurriendo en ellos.

Uno acotó que a él le gustaba comentar en clases aquel parlamento en que Hamlet declara que un hombre puede cometer un solo error y ser juzgado toda su vida por ese único error. Que ahora se veía obligado a declarar que una sola buena acción había cambiado la opinión adversa que se tenía de un alumno. Añadió que, a él, esto le había enseñado que un ser considerado inútil y negativo, puede pasar a ser valioso si cuenta con la oportunidad de mostrar los componentes de riqueza de vida que en él se guardan. Concluyó: “Es terrible pensar que el niño que ahora valoramos, si no sucede lo que pasó, habría sido separado del liceo por un diagnóstico que estaba garantizado por múltiples observaciones y que, ya sabemos, era injusto”.

Otro profesor anotó: “El niño, tal vez, no ha cambiado. Tal vez vuelva otra vez a las andadas. Quizá lo mismo nos pase a nosotros. Pensamos que hemos modificado nuestra apreciación del alumno, que ahora lo estimamos. Pero a lo mejor, no es así, a lo mejor sólo estamos temporalmente atraídos por un alumno que supo actuar donde nosotros tal vez, nos hubiéramos perdido; por un alumno que nos mostró que no era tan malo como creíamos, que nos llamó la atención sobre los valores de servicio. A lo mejor, mañana ese entusiasmo de ahora se nos acaba y ese nuevo desencanto se nos junta a otros desencantos, descenden nuestros niveles de esperanza y, así, con más desencanto y con menos esperanza, llegamos al aula”.

“Por eso creo que lo importante que ha ocurrido es que antes rechazábamos al niño y ahora lo aceptamos, antes no lo queríamos con nosotros

y ahora nos alegra que esté aquí. Tal vez, ahora no aprende más que antes o no realiza mejor sus trabajos. Pero, como lo valoramos, nos parece que ha elevado su rendimiento. ¿Qué es lo que realmente pasa? ¿El trabaja mejor que antes o nosotros lo queremos más que antes? ¿O la afectividad y el rendimiento andan juntos?”.

La profesora que estaba con el curso interrumpió: “Ya no me interesa a mí averiguar qué es lo que realmente ocurre, si acaso él progresa o progresa nuestra adhesión a él. Porque yo estoy directamente afectada por lo que hizo. Cuando yo fallé, él estuvo ahí. En ese momento, él fue el educador y yo el mal alumno. El mal alumno que quizá otra vez vuelva a las andadas porque, pese a mi propósito, tal vez me aturda de nuevo ante una situación que no sepa manejar. Me siento en deuda con él y quiero pagar. Lo ayudaré a avanzar en lo que yo enseño. Me pondré de su parte y cuando él falle yo estaré ahí”.

Un profesor acotó entonces: “Eso es ser educador”. Respondió la profesora: “Ese nombre puede ser grande todavía para mí. Pero lo que ahora siento, lo que quiero ser, es lo que he dicho”.

En conclusión, los educadores pueden desarrollar esta condición a través de diversas instancias formativas.

Entre ellas, pueden destacarse aquellas escuelas de formación que efectivamente se han organizado para formar educadores; aquellos centros de perfeccionamiento que realmente han creado condiciones para el desarrollo consciente y consecuente de la vocación de educar; aquellas escuelas y liceos que han asumido su misión de hacer crecer en cada niño el alto saber y la alta dignidad a que han sido convocados.

### **CAPÍTULO 3: CÓMO PUEDEN FORMARSE LOS EDUCADORES**

#### **1. Cómo se forman los Educadores**

Hemos visto ya que no hay un tiempo y un sitio predeterminados que puedan reclamar para sí la formación del profesor educador. Esta puede empezar en cualquier punto de la vida de un docente. Pero: ¿Cómo se forman los educadores? ¿Qué es lo que hace que, teniendo todos los hombres una vocación común a educar, a jugarse por otros, a crear condiciones que le permitan a otros avanzar hacia su ser, sólo algunos escuchen este llamamiento con claridad y sólo algunos consientan en él y lo sigan hasta el fin?

Una primera respuesta nos viene de inmediato: No sabemos. En verdad, no sabemos pues no tenemos la capacidad de penetrar en la intimidad de las personas que es el centro en que se produce el reconocimiento y la aceptación de la vocación. Sucede que no sólo conocemos una porción muy escasa del mundo físico. Lo mismo nos pasa con el mundo interior de los seres humanos. Zonas muy extensas y muy profundas permanecen, para nosotros, herméticas. Hay mucho subsuelo en la interioridad de las personas y es muy grande el misterio que las habita. Por eso no sabemos cómo ocurre ahí adentro la adhesión a la vocación de educar.

## **2. Cómo se pueden formar los Educadores**

Sin embargo, tenemos una respuesta a la pregunta acerca de cómo se pueden formar los educadores. No a cómo se forman, sino a cómo se pueden formar. O mejor: no sabemos cómo se forman, pero conocemos un elemento que influye poderosamente en esa formación: Hablamos de la interacción con educadores, la posibilidad cierta de entrar en contacto con modelos.

Digamos de inmediato que, aun en su condición de uno entre múltiples, este componente no es siempre efectivo. Hay hijos de excelentes padres que no toman un camino positivo; hay discípulos de maestros ejemplares que, no obstante, eligen la desesperanza y destruyen la vida. El caso más conocido es el de Judas Iscariote; pero no es, en modo alguno, un hecho extraño y aislado. La intimidad del hombre, aun ante las mejores condiciones educativas, puede preferir fuerzas de signo contrario. Y por cierto que, a la inversa, puede suceder lo mismo. Aun en las peores condiciones de opresión y muerte, un hombre puede elegir la libertad.

Ese cuadro que cuelga en algunas oficinas con la leyenda de que “quien es amado aprende a amar y quien es odiado aprende a odiar” comete el error de absolutizar la influencia del medio en el crecimiento de las personas y libera a éstas de la responsabilidad en su buena o mala educación. Con todo, la leyenda que comentamos no podría clasificarse, sin más, como una falsedad, sino más bien como una verdad que ha perdido su quicio. Porque lo que ella pretende afirmar no es lo que dice, sino la importancia de los modelos en las orientaciones valóricas de las personas. Y esto último es, también, lo que nosotros deseamos sostener al afirmar que el medio externo más eficaz que hemos observado para la formación de educadores, es la posibilidad que se pueda dar a los postulantes a profesores, y a los profesores en servicio, de interaccionar con profesores que sean, al mismo tiempo, educadores.

Por cierto que también es útil la interacción con educadores de otros oficios o que desempeñen otras funciones. Toda puesta en relación con personas, cualquiera sea su función u oficio, que desempeñen su tarea con un sentido educativo será una oportunidad deseable. Pero proponemos la interacción con educadores que pertenezcan al gremio docente porque en ellos se da una situación específica: la de haber superado las contradicciones del trabajo escolar, la de ser educadores en el seno de una institución – el sistema escolar – en donde tienen existencia muy poderosas condiciones antieducativas.

### **3. La Contradicción de la Escuela Básica**

Porque quien quiere ser educador al interior de la Escuela Básica no sólo tiene que vencer las fuerzas de contraeducación que surgen desde su interioridad y desde la organización social, sino además, las que provienen desde la propia institución escolar. En efecto, en ésta residen dos fuerzas de signos opuestos cuya contradicción no sólo entorpece el cumplimiento de la misión, sino, lo que es todavía más grave, hasta le impiden reconocerla.

Mientras una de estas fuerzas indica que los saberes han de ser transferidos a todas las personas, la otra advierte que tal transferencia sólo ha de realizarse con las personas que dispongan de medios para recibirlos. Mientras una señala que las personas llegan hasta la escuela en el uso de su derecho de aprender, la otra aclara que las personas han de probar que están en condiciones de tener éxito en el aprendizaje. Mientras una pretende que las escuelas se adapten a las posibilidades y a las necesidades de aprender de los distintos alumnos, la otra presiona para que sean los alumnos los que tengan que adaptarse a las necesidades de las escuelas. En suma, mientras una lucha para que las escuelas sean testigos de los valores que existirán en la sociedad esperada, de modo que, ya ahora, constituyan una comunidad sin marginados y con posibilidades de crecimiento para todos, la otra pugna por replicar la sociedad actual, volviendo a marginar a los que la sociedad ya marginó y poniendo sus medios al servicio de aquellos que ya contaban con éstos al llegar a las escuelas.

No se trata de afirmar que esta contradicción existe únicamente en la Escuela Básica. Lo que importa declarar es que efectivamente está ahí y que su olvido o su desconocimiento desvían enteramente el diagnóstico sobre la condición educadora de las escuelas y, con ello, de su mejoramiento. No hay manera de evaluar la calidad de la educación de las escuelas y de producir los cambios que esa evaluación aconseje, si no se atiende al factor más determinante de esa calidad y que dice relación con el modo en que esos centros educativos enfrentan la contradicción que los afecta.

Si a la fuerza que busca constituir en la escuela una comunidad que anticipe los valores de la sociedad esperada, la llamamos anticipatoria o de anticipación; y si a la fuerza que pretende que la escuela reproduzca la sociedad vigente le damos el nombre de replicadora o de replicación, podemos afirmar que la **dimensión educadora** de las escuelas y, con ello, la calidad de su **educación**, tiene una determinante relación con el grado en que la superación que hacen de su contradicción expresa la ganancia de la tendencia anticipadora.

Lamentablemente, la Escuela Básica tiene escasa conciencia de la contradicción que está detrás de su actuar. Ha aceptado como un hecho natural el ser, al mismo tiempo, replicadora de su sociedad y anticipadora, preocupada tanto de la selección de las personas como de su educación.

Y como el educar y el anticipar exigen maduraciones internas que el seleccionar y el replicar no requieren, como las primeras suponen un avance en el ser mientras las segundas sólo necesitan una determinada capacitación, la escuela acaba por preferir lo que puede hacer más fácilmente. Sucede entonces que la escuela más que educar y anticipar es una organización que replica su sociedad y selecciona.

Lo más serio es que la escuela no está consciente de que ha dejado en un segundo plano su misión de educar. Cree que cuando está seleccionando lo está haciendo para educar mejor.

En este contexto, es difícil descubrir la vocación de educar. Y no sólo descubrirla. También hacerla crecer y conseguir que se exprese y madure.

#### **4. Los Profesores Educadores**

Felizmente, existen al interior de la organización escolar, profesores que están conscientes del alejamiento de la escuela de su misión educativa y que se empeñan en volverla a su compromiso primario con el crecimiento de todas las personas.

No todos esos profesores poseen la misma claridad conceptual ni usan el mismo lenguaje para explicar su visión de la responsabilidad esencial de la escuela; tampoco emplean los mismos métodos y técnicas de enseñanza ni creen en las mismas estructuras para organizar su clase. Lo que tienen en común es su visión, su enfoque de su responsabilidad de educadores en el trabajo escolar.

## **5. Los Criterios de una Escuela Básica de Alta Calidad.**

Si se les pregunta por esa percepción suya acerca de la misión de la Escuela Básica, dirán que una clase y una escuela son buenas cuando crean condiciones para una educación de alta calidad; explicarán que esta calidad ocurre cuando los que aprenden son todos los alumnos, lo que todos los alumnos hacen es aprender, aquello que aprenden es lo fundamental de un saber y, juntamente aprenden el seguimiento de su vocación humana.

Si se les pide mayor especificación de lo expuesto, realizarán un desglose como el siguiente:

### **a) Los que aprenden son todos los alumnos**

Todos significa “todos”, no la mayoría, no casi todos. Todos. En la Escuela de Anticipación no hay marginados. Que todos aprendan quiere decir que todos tienen la posibilidad de partir desde donde están y llegar a las metas más altas que quieran y puedan alcanzar.

El alumno que se traslada en silla de ruedas y el atleta que compite en representación del colegio en los campeonatos interescolares necesitan tanta educación física el uno como el otro. Pero no requieren ni compararse entre ellos, ni partir desde el mismo punto, ni alcanzar los mismos rendimientos, ni hacer las mismas opciones, ni emplear las mismas maneras de aprender, Sólo tienen que empeñarse decididamente en sus planes de aprendizaje y prestarse mutua ayuda.

Si, al final, obtienen resultados iguales o distintos no tiene importancia. Lo que ciertamente importa es que se comprometan en el desarrollo de sus talentos y en el crecimiento de su vocación humana, en la conciencia de que, al hacerlo, realizan algo necesario y bueno para ellos y para los demás.

En relación con el aprendizaje de todos existe una trampa que es necesario advertir. Ocurre, a veces, que, en algunas escuelas, se da una directa participación de los alumnos en las actividades escolares. En ocasiones, todos entienden que están participando en algo. O están en un comité al interior del curso o en un departamento o sección del centro de alumnos. Esto, por cierto, es de valor. Sobre todo si no funciona como estereotipia, como simple molde de una idea, sino como manifestación de la voluntad de permitir que los alumnos vayan haciéndose cargo de su propio desarrollo. Pero, a menudo, esta participación se detiene ante las puertas del aprendizaje del saber. En este ámbito,

el alumno ya no puede tomar parte. No se toman en cuenta sus necesidades reales y el plan de aprendizaje se elabora y se pone en marcha sin preocuparse de sus posibilidades de obtener provecho de él.

Sucede entonces que su más específica participación, aquella por la cual buscó la ayuda de la escuela, no se produce. En el desarrollo de una o de más disciplinas puede quedarse sin entender lo que está teniendo lugar ante sus ojos y, por lo mismo, sin poder hacer su aporte al trabajo en común.

En la situación antedicha, el alumno no puede evitar la impresión de que ha hecho un mal negocio en su participación escolar. Y ciertamente que así ha sido. Porque es bueno participar en la administración de la clase o de la escuela; pero juntamente con la participación en el aprendizaje del saber y no en su reemplazo.

Si en una clase de matemáticas, un alumno no entiende lo que se está explicando o lo que se está haciendo, de nada le sirve ocupar un lugar importante en la administración de la clase o de la escuela. En la clase de matemáticas no puede participar, es un marginado.

#### **b) Lo que hacen todos los alumnos es aprender**

Los alumnos aprenden. Es decir, no almacenan conocimientos, no reproducen datos, no verbalizan fórmulas y explicaciones. No reciben la información y la memorizan para enfrentar con éxito una prueba. Que aprenden quiere decir que aprehenden, que atrapan, que cogen los aprendizajes con sus propias manos. En vez de acumular informaciones saben cómo encontrarlas. En lugar de reproducir eligen comprender.

Que aprenden quiere decir, también, que, por sobre todo, desarrollan capacidades, pueden transferir lo aprendido a otros ámbitos de aprendizaje, pueden vincularlo con la experiencia y la acción práctica.

Que aprenden quiere decir, asimismo, que no cesan de buscar, de investigar, de ir más adentro de las cosas, que han dado curso al deseo de aprender; que no aceptan ser esclavos del saber, sino, al revés, buscan ser sus señores.

Lo dicho vale igual en el campo de las competencias en los saberes como en el referido al seguimiento de su vocación de ser humano.

En uno y otro campo, lo que importa es aprender. Ni darse vuelta en el mundo de las palabras, ni acumular las cortezas de los hechos y de las cosas,

ni conocer los valores por sus definiciones. Por el contrario, ir hacia adentro, hasta tocar lo vivo. Los únicos valores que valen son los que se viven. Los hechos y las cosas son nada sin su sentido. Sólo cuando la palabra se hace carne puede habitar entre nosotros.

**c) Lo que aprenden es fundamental**

Los educadores consideran que es una falta de respeto a la dignidad del alumno y a su derecho de aprender, el proponerle aprendizajes secundarios cuyo sentido no está en ellos, sino en otros aprendizajes más básicos y esenciales. Sostienen que hay que proponer siempre aprendizajes fundamentales y sólo si se ve la utilidad, y únicamente a la luz de los fundamentales, es lícito proponer otros aprendizajes. Insisten en que, en cualquier caso, es necesario que la escuela concentre toda su atención en el dominio de lo fundamental. Así, en el campo del lenguaje, lo fundamental es el manejo del lenguaje oral y escrito y la valoración de la palabra como el instrumento de comunicación propio del hombre. Lo demás es secundario, por importante que parezca.

Si los alumnos egresan de la escuela sabiendo usar su idioma y sabiendo apreciar los valores que, a través de él, los hombres comunican, habrán aprendido lo fundamental del Castellano. Si, en reemplazo de eso, han aprendido nomenclatura gramatical o clasificaciones literarias, han malgastado su tiempo, han cogido lo secundario y han dejado pasar lo esencial.

Los educadores piensan que pocos males educacionales son tan graves como el generado por profesores sin suficiente competencia en el saber que enseñan y que, por eso, no saben qué es lo que, en ese saber, es fundamental.

Por eso, los educadores estudian siempre. Por eso buscan, cada día mejorar su comprensión del saber que cultivan. De una parte, porque quieren hacer, a sus alumnos, una invitación a aprender acorde con la dignidad que ellos poseen y con el respeto y el afecto que les tienen. De otra parte, porque están conscientes de que si no buscaran, con persistencia, un más profundo saber, rebajarían la dignidad de su oficio; y ellos mismos, como seres humanos, sentirían que estaban mal sirviendo a los que pidieron su ayuda.

Por las mismas razones, también, los educadores rechazan esas metodologías que, con el afán de acercar, de cualquier manera, un saber a los alumnos, lo manipulan y lo distorsionan de tal manera que, al final, lo que los alumnos logran asir no es el saber que pretendían sino un simple remedo, una falsificación.

Los educadores se esfuerzan por comunicarse con los alumnos; pero siempre sobre la base de la verdad. Prefieren confesar que no logran encontrar la forma de comunicar un saber como quisieran, que consultarán e investigarán hasta dar con la metodología adecuada, pero no llevarán al engaño al alumno. La honestidad y el rigor que emplean en el cultivo del saber los mantienen, también en los modos de comunicarlo.

**d) Aprenden a seguir su vocación humana**

Este es el aprendizaje fundamental. A su luz se entienden los demás aprendizajes.

En la escuela deseable, todos los alumnos aprenden porque los educadores se dedican a esa tarea sobre la base de que todos poseen la misma dignidad de personas, el mismo derecho a contar con oportunidades de aprendizaje, la misma responsabilidad de participar con competencia en la construcción de una más justa sociedad.

Si aprenden en vez de almacenar conocimientos, ello se debe a que, para los educadores, los alumnos no son cosas, objetos para guardar informaciones, sino seres humanos, llamados a ser dueños de los saberes.

El que aprendan saberes fundamentales se origina en el hecho de que los educadores piensan que todos los alumnos tienen que participar con competencia en la construcción de la sociedad esperada y que, con competencia, también, han de entender y realizar su propio crecimiento personal.

Los alumnos aprenden que ellos tienen esa altísima dignidad y que, también, la tienen los demás seres humanos. Aprenden, por tanto, a vivir según su dignidad, a no dejarse separar de ella por los antivalores, sobre todo, por la desesperanza.

Aprenden, asimismo, que su dignidad no crece sola, sino con la de los demás seres humanos. Y que nadie vive realmente según su dignidad si no se pone del lado de la dignidad de los otros.

Los alumnos aprenden, también, que son seres únicos, del todo insustituibles. Que, por lo mismo, son distintos de los demás; que no son diferentes únicamente en historia, en mundo experiencial, en estilos cognitivos; que lo son, en el hecho todavía más sustantivo, de su unicidad, es decir, de ser cada cual, en la expresión del prólogo del Demián de Hesse, “un ensayo único y precioso de la Naturaleza”.

Porque aprenden el valor de su unicidad y de su distinta historia, se empeñan en sacar partido de sus particulares talentos, de sus aprendizajes anteriores a su ingreso en la escuela, de sus propias maneras de aprender. No para encerrarse en su singularidad, sino al contrario, para protagonizar su aprendizaje y para entregar, a los demás, un aporte que, por ser suyo, es nuevo, original. Y como entienden que los otros alumnos y los maestros, todos, son también únicos y distintos, aprenden a apreciar esa distinción, a recibirla, a apoyarla.

Los alumnos aprenden, también, a construir una nueva sociedad.

Los alumnos de los profesores que son educadores se dan cuenta de que su escuela va delante de su sociedad. No, necesariamente, en sus estructuras, en sus recursos, en sus tecnologías; en esto puede ir más atrás. Pero en el campo de los valores, en el respeto de la dignidad de todos, en la valoración efectiva de la justicia, en la conquista de los aprendizajes de saberes, va más adelante que la sociedad actual. Se parece más a la sociedad esperada que a la vigente.

Saben que, en la actual sociedad, existen seres humanos que, pese a sus esfuerzos, no logran obtener la vida que su dignidad merece; que, incluso, hay algunos que, por las condiciones de su existir, no han podido saber siquiera que eran seres humanos como los demás. Advierten, en cambio, que, en la escuela, los educadores ven en cada alumno el sello de su dignidad y la respetan y apoyan su crecimiento.

Los alumnos aprenden así que es posible construir, al interior de una comunidad menor, una imagen de la relación social que se espera edificar en la sociedad mayor. Más todavía, aprenden a tomar parte en esa anticipación, en esa prefigura de la sociedad esperada.

Y como ya se ha esclarecido lo que en la escuela deseable significa “aprender”, los alumnos no acumulan conocimientos sobre el diseño de una nueva sociedad, sino que la hacen ya en el trabajo escolar. No por un mero aprender haciendo pues el hacer las cosas no implica el entenderlas ni da cuenta de la intencionalidad de quien las lleva a cabo. Los alumnos hacen una nueva sociedad viviendo ya, ahora, sus valores; aprendiéndola no sólo ni principalmente por su intelección, sino primariamente por la vivencia y el testimonio de lo que se cree y de lo que se espera.

Conviene decir que la escuela de anticipación no anticipa la sociedad futura, la relación social que, para bien o para mal, va a tener existencia más adelante. Lo que anticipa es la comunidad que, para bien de todos los hombres,

hay que empeñarse en construir. Más que la sociedad que va a acontecer, lo que anticipa es la sociedad que espera.

Y como la espera activamente, se empeña en su realización. Y la realiza anticipándola. No anticipando su estructura o su organización porque no sabe cuál va a ser y porque no le importa tanto la forma que tendrá la sociedad esperada, como la intencionalidad que la va a animar.

Lo que la escuela esencialmente anticipa es el mundo interior de la sociedad esperada, sus valores, la intencionalidad de las interacciones, sus criterios centrales de acción.

Lo que fundamentalmente aprenden, pues, los alumnos es a construir y a comprometerse con la construcción de una relación social cuyo signo es el crecimiento y la dignidad de todos. Y como para que esa relación exista es necesario un crecimiento tanto en la conciencia como en el saber y la **capacitación**, aprenden a edificar un mundo humano en donde juntamente, crecen la solidaridad, la economía, la espiritualidad, la creencia y la tecnología, el arte, la libertad, la producción, el pensamiento.

Cuando en un establecimiento educacional, aparece un profesor que cree y testimonia la búsqueda de los criterios hasta aquí señalados, allí, en el ámbito en que ese profesor desarrolla su acción, existe una de las más eficaces y consistentes escuelas de formación de educadores.

El educador de un establecimiento escolar tiene la ventaja de ser tal en el terreno, en el difícil campo en que se pone definitivamente en práctica el oficio docente. En cuanto a sus posibilidades formativas, tiene la oportunidad de influir en el despertamiento y desarrollo de la vocación de educar en los alumnos, en los padres, en los compañeros de trabajo, en los equipos de supervisión.

Como una manera de ejemplificar lo dicho, comentaremos una experiencia de escuela formadora. Es una de las muchas que cada profesor, sea que esté en tareas docentes o directivas, podría asimismo, citar.

## **CAPÍTULO 4: UNA ESCUELA DE FORMACIÓN**

### **1. Antecedentes**

En nuestras escuelas, no existe el hábito de eximirse un alumno del aprendizaje de cualquier asignatura. El hábito se da únicamente en relación con la enseñanza de la Educación Física. Es un hecho curioso porque pocos aprendizajes son tan útiles y necesarios al crecimiento del ser humano como el vinculado al desarrollo de su cuerpo y de su salud. El hombre es un ser encarnado, sin el cuerpo no puede conocer, no puede amar, no puede actuar, en suma, no puede ser. ¿Cómo puede alguien, responsablemente, eximirse de un aprendizaje de tanta relevancia?.

Una buena explicación podría ser que la exención no se refiere propiamente a la Educación Física, sino a la manera como ella es enseñada. Es claro. Si la Educación Física es la misma para todos, si todos los alumnos tienen que enfrentar las mismas exigencias, no sólo es aconsejable sino que es del todo necesario que los alumnos puedan exceptuarse de esa enseñanza. Porque, a vía de ejemplo, un estudiante con problemas vasculares o respiratorios no sólo no satisfaría los requerimientos de la clase, sino, lo que es más grave, arriesgaría su salud y en vez de mejorar su educación física la deterioraría. Pero si éste fuese el fundamento para no hacer Educación Física en la escuela, no se ve la razón de que el alumno no pudiera, también, exceptuarse del aprendizaje de otras asignaturas que le hacen tanto daño como la Educación Física. En verdad no hay asignaturas nocivas en el Plan de Estudios. Si lo fueran, no podrían figurar ahí. Lo nocivo puede residir en la manera como se enseñan.

En justicia, la escuela debería hacer una opción: o dejar que los alumnos pudiesen eximirse de todas las asignaturas que, tal como son enseñadas, les hacen daño, o desarrollar todas las asignaturas de tal manera que se ajustaran a las necesidades de los alumnos y fuesen una oportunidad de crecimiento de las capacidades de cada cual. Esta última es la que expresa la escuela que deseamos.

### **2. Una Escuela de Formación**

En un Liceo de la Quinta Región que, en 1990, tenía 1.200 alumnas en cursos que iban desde el prebásico hasta el cuarto año de Educación Media, cuatro profesoras educadoras, todas a cargo de la Educación Física, pusieron en práctica, en el campo de su asignatura, la escuela deseable. El colegio entero quiso esa escuela; pero no todos sus integrantes encontraron una respuesta que satisficiera sus reticencias. A varios de ellos les preocupó el peso del hábito selectivo enquistado en el sistema escolar.

Se preguntaban: ¿Cuál es el grado de éxito que puede alcanzar una innovación tan radical como la que pretende realizar el Liceo si éste se encuentra ubicado en un sistema que, en su percepción educativa, ha permanecido inalterable?

¿En qué términos se le hace un bien a los alumnos apoyando su encuentro con lo esencial si el sistema le da la misma importancia a lo fundamental y a lo secundario?

¿Se puede, sin más, educar a los alumnos sobre la base de aquella sentencia según la cual en vez de una cabeza bien llena hay que preferir una cabeza bien formada cuando lo que al sistema le importa medir es, justamente si las cabezas de los alumnos están, todas, igualmente llenas?

Buscando respuestas prácticas a éstas y otras cuestiones, el Liceo dejó que los distintos profesores fueran libremente probando formas de trabajo que les permitieran a ellos, y al Liceo total, ir acercándose con más seguridad a un deber ser al que no querían renunciar.

En este contexto las profesoras de Educación Física decidieron intentar la escuela deseable.

Nosotros hemos sido testigos de esta experiencia. Y no atinamos con la manera de dar cuenta de lo que hemos visto.

¿Informamos de acciones realizadas por las educadoras o las alumnas?

¿Contamos, por ejemplo, cómo las educadoras consiguieron que los médicos del hospital más cercano examinaran a todas las alumnas y señalaran indicaciones y contraindicaciones para su Educación Física?

¿Contamos cómo, en diálogo con los médicos, se acordó eximir de la Educación Física dada en la escuela a sólo un reducido grupo de alumnas, que por su particular condición de salud, podrían ser mejor tratadas por especialistas del hospital?

¿Contamos cómo, de acuerdo con los médicos, se rompió una gran cantidad de certificados de exención, dado que el Liceo iba a adecuarse a las necesidades de las alumnas de modo que ninguna niña iba a ser puesta en obligación de hacer ejercicios que no fuesen los pactados entre el médico, el educador, el apoderado y la alumna?

Podríamos hablar de las monitoras o ayudantes elegidas entre las alumnas al interior del mismo curso o en otros cursos de los niveles superiores y que se hicieron cargo del guiamiento de un grupo o de una alumna en particular. De modo que tenían lugar clases en las que la conducción directa era realizada por las ayudantes bajo la supervisión del educador.

O referirnos al cuaderno de cada alumna en que constaba el diagnóstico de comienzo, el plan de aprendizaje previsto y las instancias de evaluación.

O describir a las niñas continuando sus aprendizajes mientras caminaban por la calle o se movilizaban en buses.

Podríamos seguir contando acciones y técnicas empleadas. Pero nos parece mejor informar cómo entendieron la Educación Física las profesoras que la conducían.

La Educación Física fue propuesta a las alumnas como la atención a la necesidad humana de existir, de expresarse, de comunicarse, a través de una condición física sana y hermosa. El desarrollo del cuerpo fue visto como una exigencia del espíritu. O como un requerimiento del ser humano que no es ni cuerpo ni espíritu sino una totalidad no divisible.

La Educación Física no fue pues, para esas alumnas, una invitación a hacer determinados ejercicios o a conocer ciertas materias, sino una oportunidad para que cada cual, elevara su actual situación física y alcanzara el mayor progreso que a ella le era posible.

Lo que no podemos dejar de destacar es la escuela de formación que han significado para nosotros, las profesoras de Educación Física de este Liceo.

Las educadoras habían ya descubierto lo esencial, lo habían asumido; y siguiendo su curso, como quien sigue un río, habían ido descubriendo los medios más útiles y habían ya desestimado los no pertinentes.

Teníamos ante nuestros ojos, a cuatro educadoras que ya habían entendido, desde la razón y desde la afectividad, que la escuela no tiene por propósito el pasar materias, sino el desarrollo de capacidades, que los alumnos no vienen a las escuelas a replicar los éxitos y los fracasos que han experimentado afuera, sino, por el contrario, a conocer, por vivencia, la anticipación de esa comunidad esperada en que se les ayudará a crecer a partir de donde ahora están.

Asumida esta idea de escuela, empezaron, las cuatro educadoras a analizar los medios. Y, en sucesivas y constantes reuniones, los fueron examinando.

Nosotros vimos desde el comienzo el apareamiento de esta nueva manera de desarrollar la Educación Física. Vimos la alegría de las educadoras, de las alumnas, de los demás docentes y de los que desde afuera asistimos a esta comunidad educativa.

Pudimos observar cómo las educadoras estudiaban y estudiaban, cómo pugnaban por ir más adentro todavía de lo que sabían; cómo buscaban comprender mejor el desarrollo físico de las personas para servirles, también, mejor. Presenciamos su esfuerzo para elevar su comprensión de las necesidades de las diferentes alumnas y cómo buscaban, con ellas, las metas más seguras y los procedimientos más eficaces.

Asistimos a su lucha por disponer de mejores instalaciones y más variados materiales.

Y algo que nos causó una particular admiración: su atención solícita a las niñas más pobres. A las pobres por carencia de medios económicos y a las pobres por sus limitaciones físicas. Estas niñas que no tenían éxito afuera del colegio, que, en otras escuelas, tampoco podrían tener éxito, aquí, al interior de este colegio, eran ganadoras, aquí encontraron una comunidad de vida en que lo que eran y tenían, poseía valor y era base de esperanza y de promoción de un crecimiento no acabable.

Aquí se tomó en serio aquello de que los pobres no pueden esperar. Aquí ya los pobres estaban construyendo, junto a los demás, la sociedad sin marginados que el país en su totalidad tiene que aprender a construir.

Aquí encontramos una gran escuela de formación. No importa cuán cerca o cuán lejos estemos de aquellas educadoras del Liceo, a su lado aprendimos la tremenda belleza que adquieren las ideas educativas cuando se las saca del mundo de las palabras y se las clava en la realidad.

Y consolidamos la idea de que no existen escuelas buenas ni escuelas malas, que no hay escuelas que son de formación y otras que no lo son, sino, simplemente, escuelas en donde hay educadores y otras en que no los hay.



### III. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PROGRAMA DE CURSO

## **ANTECEDENTES**

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 distinguiendo en ella, la que es sólo una “innovación en educación” de aquella otra que además es una “innovación educativa”. Reservamos este último nombre a aquella innovación que es relevante, que va en el sentido del ser educativo y que es asumida desde su intencionalidad por las personas que la llevan a cabo.

Señalamos como una expresión característica de la innovación educativa aquella que realizó el Departamento de Orientación del CPEIP en San Enrique entre los años 1971 y 1973, con el nombre de Escuela para Aprender. Esta pasa a ser 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.

Presentamos finalmente el Programa de Curso, uno de las expresiones más significativas 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.

## **CAPÍTULO 1: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

### **1. 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 por 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 Haverlock presentan la ventaja de resumir 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.

## 2. La Innovación Educativa

En efecto, pueden planificarse y llevarse a cabo cambios que afectan tan substantivamente 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, verdaderamente una persona, hacia 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 pueden 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 sólo algunos 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 un aula como una importante disposición legislativa nacional aunque difieran considerablemente en su escala”, está dando ejemplos de innovaciones en educación pero no de innovaciones educativas. Estas últimas requieren que esos actos externos vayan en el sentido a que el ser humano tiende 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 su 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 quizá, en el avance hacia la condición, la vocación humana.

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 en hacerla vigente en la actualidad, en creer absolutamente en un antiguo sueño y hacerlo parte de lo real, en tomar la piedra que otros desearon y hacer de ella la base de una construcción largo tiempo esperada.

### 3. ¿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 esa “Escuela para Aprender” que se puso en marcha en San Enrique, esa toma de conciencia sería el posible comienzo de una innovación educativa, sería un posible 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 un nuevo paso relevante hacia una innovación educativa. Pasaría del reconocimiento de su ser a su implicancia en ese ser, de la advertencia de su misión a una 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 asediarse, tomara la decisión de consentir en su llamamiento. Sería el paso del no asumir su ser al asumirlo, de la vivencia de una vocación ajena a la posesión de la propia vocación.

¿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 acontecería, por ejemplo, si de una “escuela para aprender” pasáramos a una “escuela de anticipación”. Pues es posible que un centro educativo que esté en procura de ser “una escuela para aprender”, por la misma 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 que se aprendieran, en donde los valores de humanidad no fueren 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 delante, llegar a constituirse en una comunidad que viva en anticipación la imagen de la sociedad humana que se espera que se construya un día.

La toma de conciencia de la misión es el principal paso en una 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.

El segundo paso en la 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 la innovación educativa 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 la vocación humana.

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 delante, se apura, se profundiza. No es una transformación que se levanta contra la anterior. Siente que la sigue. Lo que sucede es que 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.

#### **4. La Escuela para Aprender**

Un ejemplo de innovación educativa es la Escuela centrada en la persona que Aprende, la Escuela para Aprender, que propuso y desarrolló el Departamento de Orientación del CPEIP entre 1971 y 1973 y que después ha asumido toda la institución a través de sus acciones de cambio, particularmente en el proyecto de perfeccionamiento de equipos directivos superiores en 1982.

El nombre “Escuela para Aprender” pretendió y 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 Enseñar” se levanta la “Escuela para Aprender”.

La idea básica no nació en San Enrique. 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 misión.

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, sin más, 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:

- 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 esos éxitos pudiesen enfrentar, con más seguridad, los factores negativos para su aprendizaje que provienen de fuera de la escuela.
- 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.
- 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.

## **CAPÍTULO 2: EL PROGRAMA DE CURSO: CRITERIOS CENTRALES DE PROGRAMACIÓN**

### **1. 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 texto “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.

## **2. 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 puede ser percibido como una obligación, sino como 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 sólo al comienzo del año escolar, sino durante todo el año. Finalmente, no consiste básicamente en una acción sino en una actitud, no en 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 en su aprendizaje, como asimismo las tareas que han de asumir los padres y los organismos de la comunidad. Allí está igualmente el juicio que el profesor tienen 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 de 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 donde 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 realidad de los alumnos que no se constituye después en 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.

### 3. 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 ayudarlos a 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 que mejor 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 darán 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:

**a) 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 cómo los alumnos han memorizado un cúmulo de contenidos en lugar de haber desarrollado capacidades, habilidades, hábitos, valores fundamentales, 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 su 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.

#### **b) 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 esas 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 aquella 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 sabía 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”.

### **c) 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 ya dominados 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 aquí que 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.

#### **d) 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 el 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, conociendo el idioma de su interlocutor opta por hablarle en un idioma extranjero, se dice que incurre en un acto irrespetuoso, quizás en una torpeza, 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 el educador 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 la 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 de 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 todos 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 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 determinados 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.

**e) 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 de estudios 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 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 -exposición- 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 competición 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 trabajosas 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 memorización 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.

**f) 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 pueda asir 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 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. Él 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.

**g) 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. Él 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 lo 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 mientras 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.

#### **h) 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 el primer objetivo existen horas educativas como las de consejo de curso o de orientación y para el segundo objetivo existen 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, pierde 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 una persona humana. 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.

**i) 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 eso 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.

#### **j) El programa es un trabajo compartido**

Todo lo que se ha dicho del programa de curso 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:

- 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.
- El alumno tiene la seguridad de que, si no logra entender a quién 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.

- 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.
- El encargado 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 que queremos. 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 a la vocación humana si se la ha perdido o la de adentrarse en ella si se la 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.



PROGRAMA ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS