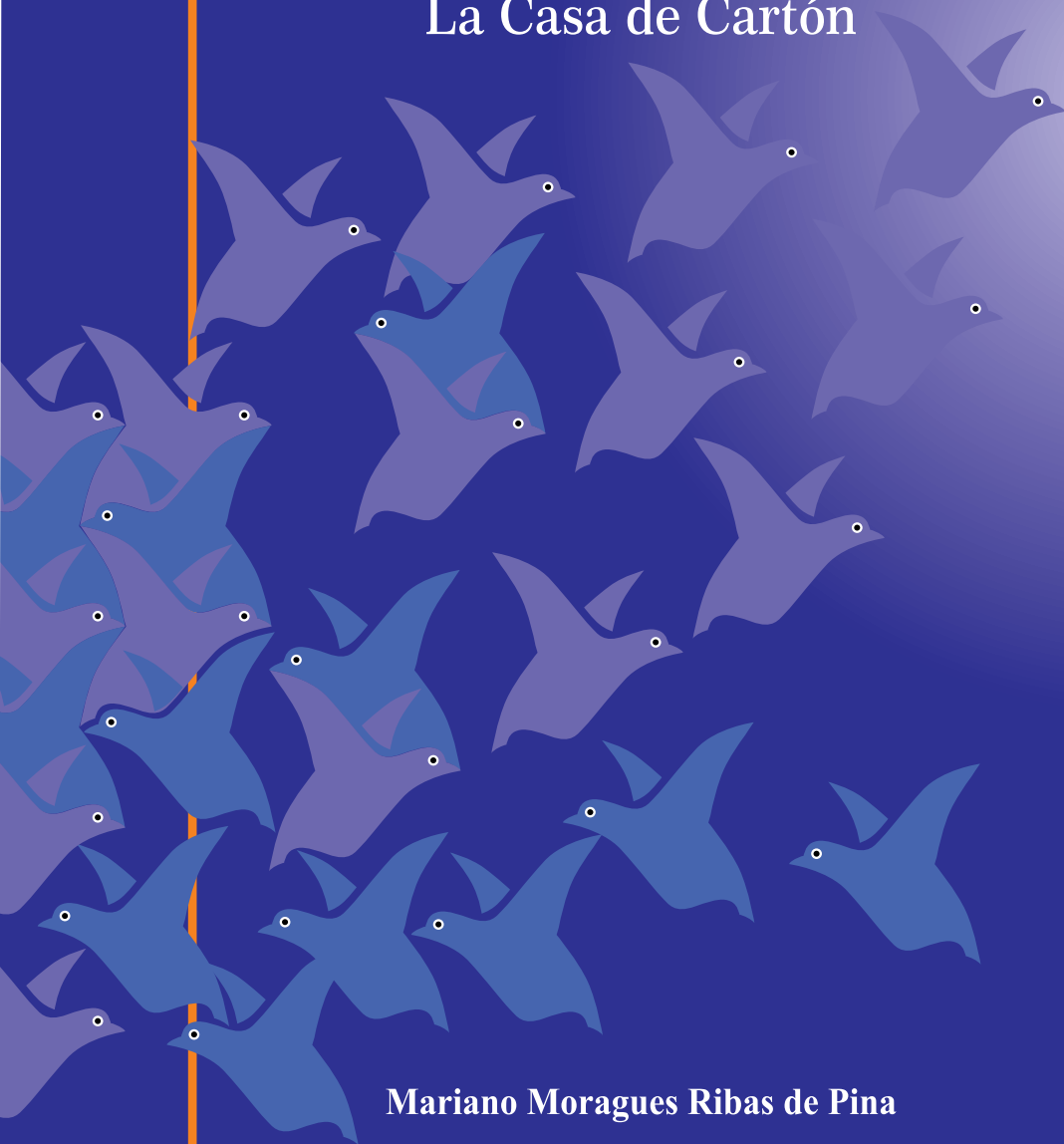


HACIA LA ESCUELA POSIBLE

Sistematización del proyecto
educativo del colegio
La Casa de Cartón



Mariano Moragues Ribas de Pina



LA CASA
DE CARTÓN



*Hacia la escuela posible.
Sistematización del proyecto educativo
del colegio La Casa de Cartón*

Hacia la escuela posible.
Sistematización del proyecto educativo
del colegio La Casa de Cartón

Mariano Moragues Ribas de Pina

Moragues Ribas de Pina, Mariano.

Hacia la escuela posible: sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón / Mariano Moragues Ribas de Pina - Lima; 2014. 356 pp

EDUCACIÓN PRIMARIA / PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL / SISTEMATIZACIÓN / EXPERIENCIAS EDUCACIONALES / EDUCACIÓN SECUNDARIA / TRABAJO EN EL AULA / RELACIÓN DOCENTE ALUMNO / EVALUACIÓN / PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES / ENSEÑANZA APRENDIZAJE

LIMA / PERÚ

1. Educación primaria - Perú

CLC LB 2898
CCD 371.04

Hacia la escuela posible.

Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón

©Mariano Moragues Ribas de Pina

© Segunda edición a cargo de:

Centro de Educación Alternativa (Educalter)

Alameda La Encantada, manzana H lote 12. La Encantada de Villa, Chorrillos, Lima, Perú

(51-1) 254-0741 y (51-1) 715-6633

informes@lacasadecarton.edu.pe

www.lacasadecarton.edu.pe

ISBN 978-612-46759-0-4

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2014-11315

Edición y diagramación: Amapafa 2014-2015 (www.facebook.com/amapafacasadecarton)

Digitalización: Omar Gadea

Corrección: Giancarlo Gonzales, Claudia Galarza, Pilar de Vivanco

Diseño de carátula: Edgar Rueda

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Psje. María Auxiliadora 156-164, Breña, Perú

RUC 20125831410

Primera edición: junio de 1996

Segunda edición, revisada y corregida: agosto de 2014

Tiraje: 1.000 ejemplares

Impreso en Lima-Perú

Índice

Presentación a la segunda edición.....	9
Introducción.....	11
Capítulo I	
¿Por qué, cómo y para qué nacimos?	15
Antecedentes	15
Los inicios	20
Elementos fundamentales de nuestra dinámica de crecimiento	23
Fines de nuestro proyecto	25
Capítulo II	
Nuestro ideario	29
Fuentes filosóficas, psicológicas y pedagógicas	29
Importancia y funcionalidad del ideario	35
Tratamiento del ideario: padres, profesores y alumnos	37
Capítulo III	
Los grandes objetivos	41
Supuestos teóricos	41
Intención de integralidad y priorizaciones	42
A. Los objetivos actitudinales	51
Programación de los objetivos actitudinales	56
Definiciones de actitud	58
Características de las actitudes.....	59
Hábito y actitud	60
Moral heterónoma y autónoma.....	61
Nuestros ejes de trabajo actitudinal.....	62
B. El desarrollo de las habilidades cognitivas.....	67
Hacia una escuela para pensar y actuar	68
Nuestra taxonomía de habilidades.....	73
Objetivos generales de habilidades.....	78
C. Los objetivos de conocimientos o información.....	90
D. Objetivos en torno al desarrollo de destrezas artísticas, psicomotrices y manuales	95
La programación	103
Nuestro sistema de programación.....	110

Capítulo IV

Principales principios pedagógicos.....	115
1. El afecto.....	118
2. El ejemplo.....	121
3. La actividad.....	123
4. La realidad	128
5. La democracia	131
6. La ciencia y tecnología o el espíritu científico	135
7. Intereses, posibilidades y necesidades	139
8. Ludismo y trabajo	142
9. La globalización	145

Capítulo V

La relación profesor-alumno	151
1. Moral, disciplina y límites	151
2. La disciplina y la aceptación de límites	155
3. En busca de un desarrollo moral sano	158
4. La relación profesor-alumno	164

Capítulo VI

Recursos metodológicos generales para el trabajo educativo de actitudes.....	175
Las asambleas.....	176
Los retos y acuerdos	186
Los retos personales.....	187
La organización estudiantil.....	190
Cuaderno de vida, dinámicas de grupo, campamentos, proyección social y registros de autocontrol.....	194
Las responsabilidades de aula.....	201
Las noticias.....	209
La consigna.....	212
Las tutorías.....	215

Capítulo VII

Recursos metodológicos generales para el trabajo educativo de habilidades y conocimientos	221
Los temas	223
Los conocimientos	224
Las habilidades	224
El objetivo material	226
Los principios pedagógicos	226
Rol del profesor y los alumnos	229
Las actitudes.....	230

Esquema-guía de criterios psicopedagógicos para el diseño de proyectos	231
Primer ciclo.....	231
Segundo ciclo	232
Tercer ciclo	233
Cuarto ciclo	235

Capítulo VIII

La evaluación de los alumnos	241
La evaluación inicial del postulante.....	245
Evaluación: criterios y áreas	248
Nuestro sistema de evaluación del alumno	252
Técnicas e instrumentos	258
La devolución de información: la entrevista con los padres.....	261
Los chicos evalúan al colegio y a sus profesores	264

Capítulo IX

El equipo docente	265
Relaciones humanas en el equipo	268
Dinámica del equipo	271

Capítulo X

Relaciones con los padres.....	279
El primer contacto y la evaluación de ingreso.....	279
La participación de los padres	281
El clima general de relación con los padres	284

Capítulo XI

Dificultades, retos y perspectivas institucionales.....	287
La razón y finalidad del proyecto.....	287
Nuestras fuentes filosóficas y psicopedagógicas.....	290
Nuestros grandes objetivos.....	291
Nuestros principios pedagógicos	293
Recursos metodológicos para la formación de actitudes.....	295
Recursos metodológicos para el desarrollo de habilidades intelectuales y de conocimientos	301
Al servicio del país.....	304

Anexos

Anexo 1: <i>Aproximación diagnóstica de la educación escolarizada</i>	307
Anexo 2: <i>Ideario del colegio La Casa de Cartón: “Educación para la solidaridad”</i>	331
Anexo 3: <i>Secuencia de objetivos generales de actitudes</i>	345
Anexo 4: <i>Secuencia de objetivos generales de habilidades</i>	353

Presentación a la segunda edición

El colegio La Casa de Cartón se fundó en 1984, atendiendo a 29 niños y niñas en tres grupos. Año a año, con dedicación, pasión y ciencia, fue creciendo y fortaleciéndose. Diez años después egresó la primera promoción y al poco tiempo, en 1996, se publicó la primera edición de la presente sistematización. Desde entonces, el “libro morado”, como lo llamamos en la escuela, ha sido y es una herramienta importante para revisar, orientar, reflexionar, recrear y mejorar nuestro quehacer educativo.

Como institución, tenemos el privilegio de contar con esta obra que plantea de manera consistente una concepción de persona y de sociedad, un ideario y una formación integral de los estudiantes. El equipo docente revisa de manera individual o colectiva el ideario, los objetivos, los principios pedagógicos o los anexos correspondientes a la secuencia de objetivos actitudinales y de habilidades intelectuales por ciclos, especialmente durante el periodo de programaciones. Asimismo, la descripción minuciosa de los recursos metodológicos, es una oportunidad para el diálogo, la aplicación crítica y la creación e incorporación de nuevos aportes.

Han transcurrido tres décadas desde 1984. Han sucedido cambios en el Perú y el mundo. No tenemos la violencia política y el terror de los ochentas en nuestro país. Ya no existe un mundo bipolar como ocurría en el contexto de la llamada Guerra Fría. Sin embargo, a pesar de los aparentes avances, se mantienen y surgen conflictos y desigualdades. Algunos de estos ponen en evidencia un problema mayor: el cambio climático y calentamiento global, que afecta la estabilidad de la vida en el planeta tal como la conocemos. Este grave problema, que es consecuencia de los modelos de desarrollo e industrialización, se torna más complejo, porque se sostiene en estilos de vida de elevado consumo seguidos por las sociedades más desarrolladas que se han convertido en modelos deseables para los demás. Dicho paradigma acentúa las desigualdades. Tremendo reto para nuestro ideario, que se funda en torno a la solidaridad y el buen vivir para todos.

Por ello, en La Casa de Cartón, desde la validez de su ideario y de sus objetivos, hemos asumido el desafío de afrontar las exigencias de los tiempos: queremos contribuir a formar personas solidarias, buscadoras de verdad, libres y creativas para una sociedad democrática y un mundo ecológicamente viable. Necesitamos formar personas críticas, con capacidad de discernir, deliberar respecto a los asuntos públicos y comprometerse en la construcción de un mundo viable y mejor.

Estamos convencidos de que es necesario y posible tener una escuela vital, estimulante, donde las niñas, los niños y los adolescentes acudan felices, se formen con cariño y sueñen con un mundo mejor que construyen en el día a día. Ese es el sentido de los recursos para el trabajo de actitudes: responsabilidades, asambleas, consignas, noticias, autoevaluaciones y heteroevaluaciones, campamentos, etc. Ese es el sentido de promover el protagonismo de los estudiantes, la curiosidad, la indagación y el cuestionamiento en el trabajo de los diversos proyectos y asignaturas. Ese es el objetivo de los talleres productivos asociados al trabajo de la tierra y la producción creativa con materiales de reúso. Ese es el sentido de promover una convivencia comunitaria y un clima de interacciones, basada en el respeto, afecto, cuidado del otro y del entorno. Sin embargo, somos conscientes de que a pesar de los logros y avances, aún nos falta mucho por mejorar y aprender en esta convicción de formar ciudadanas y ciudadanos democráticos que cuiden su planeta.

Lima, julio de 2014

Carlos Palacios Berríos
Director del colegio La Casa de Cartón

Introducción a la segunda edición

Han pasado treinta años desde la fundación del colegio La Casa de Cartón y 18 desde la publicación de la primera edición de la sistematización del proyecto educativo. Pese a los años transcurridos, consideramos que gran parte de lo que se planteaba en la introducción sigue vigente, pues si bien, como afirmaron algunos pedagogos parafraseando a F. Nietzsche, “la escuela ha muerto”, la escuela sigue ahí, gravemente enferma, debatiéndose por recuperarse y convertirse en una institución eficiente y de calidad para ofrecer la educación que el mundo necesita. Por desgracia, en la mayoría de los casos, la escuela sigue sumida en sus prácticas antipedagógicas, autoritarias, convencionales y de baja calidad. En contraparte, las personas y los estados siguen viendo a la escuela como una pieza clave para el desarrollo personal, cultural y socioeconómico, pero las acciones y reformas que periódicamente se emprenden desde instancias gubernamentales no llegan a modificar radicalmente un sistema educativo caduco y menos aún la práctica educativa de la gran mayoría de las escuelas tanto públicas como privadas.

Nosotros creemos que hay una escuela posible prometedora, concebida y explorada por unos pocos desde hace más de un siglo, cuya ciencia y experiencia no ha sido suficientemente aprovechada. Esa ya antigua “escuela nueva” o “escuela activa”, no ha encontrado suficientes herederos capaces de remozarla, profundizarla y generalizarla. Pese a los esfuerzos interesantes de los llamados colegios alternativos, verdaderos laboratorios de ese potencial innovador que puede tener la escuela, el Estado no ha conseguido recoger a cabalidad estas experiencias pedagógicas ni ha logrado trasladarlas a las escuelas públicas manteniendo la calidad educativa muy por debajo de lo que sería deseable.

Nosotros hemos querido recoger esa herencia y marchar “hacia la escuela posible”. Después de 30 años, aún cargados de incertidumbres, inconsecuencias y errores, y a partir de nuestra ya no tan breve experiencia, nos atrevemos a gritar nuevamente con fuerza y optimismo: ¡La escuela no ha muerto: hay una escuela posible! Y además de necesaria, esa escuela posible puede ser apasionante, hermosa, fecunda y de calidad.

Esta publicación quiere ser el testimonio de nuestro intento por construir esa escuela posible y un reto para aquellos educadores que conservan un germen de osadía, iniciativa, lucidez pedagógica y compromiso social.

En este libro hemos intentado trasladar fielmente nuestros supuestos teóricos, nuestra experiencia, nuestras incertidumbres y nuestras principales deficiencias y limitaciones, tratando, además, de aproximarnos a la escuelas públicas y privadas para contrastar y desenmascarar algunos de sus más evidentes sinsentidos. Hemos pretendido ensamblar elementos teóricos básicos de nuestra propuesta y su metodología con elementos prácticos de nuestra experiencia. En muchas ocasiones, hemos sido intencionadamente prolijos en la descripción de nuestra metodología porque queremos que cualquier educador pueda encontrar pistas orientadoras para su trabajo pedagógico. Sabemos que no son posibles traslados mecánicos en el arte de la educación, pero también sabemos que la sugerencia abre puertas a la imaginación.

Sin duda, uno de los logros más significativos del proyecto educativo de La Casa de Cartón ha sido el trabajo en equipo, pese a algunas decepciones y dolorosas experiencias. Así pues, ni el Proyecto ni incluso esta publicación habrían sido posibles sin la contribución de tantos que han dado su aporte. Yo me limité al papel de dinamizador, recolector y ordenador de una experiencia colectiva. Y ahora afloran a mi memoria los rostros queridos de quienes han sido constructores conmigo de una utopía en ciernes que sigue viva. No puedo dejar de nombrar a quienes me acompañaron muy de cerca largo tiempo. Entre ellos, debo mencionar en primer lugar a Susana de Vivanco, mi mujer, quien ha sido desde el inicio el apoyo más entrañable, consistente y lúcido para el Proyecto, quien con meticulosidad revisó cada una de las páginas de la primera edición, soportando con generosidad, junto con mis hijos Cristina y Mariano, ciertos “abandonos familiares” a causa de mi dedicación intensiva al colegio. A Pilar de Vivanco, quien hoy es la Coordinadora General de Educalter, la institución promotora del colegio. Ella compartió igualmente los inicios, aportando perspicacia psicológica y buen talante, manteniendo hoy un seguimiento próximo de la dinámica del colegio, situación muy valorada por todos los que sabemos de su calidad humana y originalidad. A Carlos Ureña, quien también desde el inicio y durante años se entregó con entusiasmo a los niños y hoy sigue apoyando como promotor. Mi agradecimiento especial al actual director y miembro de Educalter, Carlos P. Palacios, quien ha dado continuidad al Proyecto, aportando evidentes mejoras desde su actuación responsable,

su ecuanimidad e infatigable entusiasmo para seguir evolucionando. A Anita Cosme, miembro de Educalter y hasta hace poco subdirectora, quien desde el extranjero, donde vive actualmente, sigue aportando a los procesos del colegio. También quiero mencionar a quien he visto crecer, tanto como persona como profesionalmente: la responsable, detallista y atinada Claudia Galarza, actual subdirectora, quien ha dedicado más de la mitad de su vida al colegio. Sería muy larga la lista de profesores y trabajadores que han aportado mucho, con generosidad y entusiasmo, al Proyecto educativo a lo largo de sus 30 años de existencia y sé muy claramente que sus huellas persisten. Mención especial a nuestra querida Rebeca Zevallos, quien nos contempla desde el universo, siempre nuestro recuerdo y gratitud. Gracias a todos ellos. Asimismo, quiero agradecer a los padres que nos han confiado a sus hijos y han mantenido su fe en el proyecto, con apertura y colaboración permanente, próxima y cálida. Y a los propios chicos de todas y cada una de las promociones, quienes nos han ido marcando muchas veces el camino a seguir y nos hacen sentir que la escuela tiene sentido y vale el esfuerzo. Esperamos que ellos sepan perdonar los desaciertos que hemos tenido y podamos tener en nuestras actuaciones. La historia y la experiencia nos van enseñando a corregir nuestros errores para seguir apostando por este proyecto educativo que creemos valioso. Nuestra querida hija Cristina, exalumna del colegio, confiando en el Proyecto Educativo, ha puesto a nuestra nieta Anouk en La Casa de Cartón.

No estamos frente a una obra acabada ni frente a éxitos esplendorosos. Estamos simplemente ante un intento honesto por mejorar las experiencias y aprendizajes escolares de los niños y adolescentes, por contribuir a mejorar la calidad educativa del país, por aportar a la formación de personas solidarias, libres, críticas y creativas, con habilidades intelectuales desplegadas: ciudadanos demócratas y responsables de su entorno ecológico y social.

Deseamos compartir el camino recorrido y estimular a que algunos más nos acompañen en el camino por recorrer.

Mallorca, mayo de 2014

Mariano Moragues Ribas de Pina
Fundador del colegio La Casa de Cartón

Capítulo I

¿Por qué, cómo y para qué nacimos?

*«Aunque supiera que mañana el mundo se ha de desintegrar,
yo igual plantaría mi manzano»*
M. Lutero

Antecedentes

Es difícil reseñar, en simples letras de molde, toda la riqueza de una experiencia educativa, vivida con una gran carga de búsqueda apasionada, de hondos significados personales y de una gran conciencia de responsabilidad social. Efectivamente, nuestro proyecto educativo, que se va construyendo en el camino, entre convicciones y dudas, entre temores y esperanzas, entre aciertos, errores y dificultades, es un proyecto que desde su inicio involucró el fondo vital de quienes asumimos la responsabilidad de ponerlo en marcha.

Permítasenos, en este primer capítulo, que planteemos, de un modo emocional y quizás un poco desordenado, nuestras motivaciones y pasos iniciales, porque creemos que ello será un reflejo más fiel y sincero del modo como surgimos. Después la reflexión ha ido atemperando la pasión, aunque no la ha aniquilado. Así pues, en este capítulo aparecerán mezclados lo anecdótico y lo teórico, elementos de diagnóstico y opciones de identidad, sentimientos y convicciones. En los capítulos siguientes seremos más ordenados y objetivos.

Nuestro proyecto no trataba simplemente de plantear una alternativa técnica para mejorar la educación existente, sino de replantear sus cimientos desde una perspectiva filosófica diferente, desde una concepción de hombre y sociedad diferentes (para nosotros más profundamente realista, consistente, humana y humanizante). Se trataba, además, de plantear una propuesta educativa más coherente con los avances de las ciencias, especialmente la psicología y la pedagogía. Se trataba, finalmente, de plantear un modo de educar más pertinente a la realidad nacional, con sus necesidades, posibilidades, problemas y características, que requieren un modo específico de respuesta.

¿Qué hizo falta para poner a andar nuestra propuesta educativa?

Podría pensarse quizá que hizo falta mucho dinero e infraestructura, pero estos en modo alguno fueron elementos fundamentales. Se requirió una buena dosis de terca convicción, trabajo duro y entrega.

Nuestros puntos de partida eran, por una parte, una crítica demoledora de la escuela vigente, y, por otra, la intuición de las enormes posibilidades de una escuela nueva: dinamizadora de un cambio social necesario y urgente, capaz de socavar las raíces estructurales en las que se asienta el irracional e injusto viejo «orden» (viejo aunque haya remozado su apariencia), tan lejano de las necesidades profundamente humanas, personales y colectivas.

Contábamos, además, con una experiencia dolorosa y frustrante como educandos y como educadores. Éramos testigos presenciales del desastre educativo nacional en casi todos los ámbitos de la escuela. Una experiencia doblemente frustrante si se tiene la convicción de que se desperdicia una rica e inmensa posibilidad. ¿Qué institución concentra tanto poder, al tener bajo su responsabilidad a la población más dúctil y permeable de un país durante tanto tiempo?

Quizás la manoseada sentencia de que la escuela alberga el futuro de la nación, ha perdido su fuerza movilizadora de conciencias y de praxis revolucionaria, precisamente por manoseada. Lo que debiera ser un grito de alarma y de responsabilidad, franco, duro y exigente se ha convertido en un lirismo vacío de improvisados poetas de discursos oficialistas de inicios de año y de clausuras escolares.

Larga tarea sería hacer un listado de las irracionalidades del sistema educativo imperante: la profunda incoherencia entre los fines propuestos en las sucesivas leyes de educación y los medios aplicados para lograrlos, además, de la discrepancia ostensible de los resultados obtenidos. Definitivamente, esta escuela irracional no ofrece ninguna esperanza sólida para el país, pues muestra solo un cínico espejismo que contribuye a mantener escandalosas diferencias sociales, individualismos demoledores, refrendo de intereses particulares, legitimación en la práctica de vergonzosas situaciones de discriminación, de opresión, de sumisión, de rabia. Espejismo cínico porque nada tiene que ver la realidad con el proclamado reconocimiento de la dignidad humana de toda persona y sus derechos, ni con los propios fines supremos de la educación.

¿No es irracional acaso que la escuela primaria pierda en el camino a alrededor del cuarenta por ciento de sus alumnos? ¿Qué será de esa multitud de muchachos que a duras penas lograron solo una lectura y escritura inciertas, que los desconecta de un necesario canal de cultura en los inicios del siglo XXI? ¿Se trata de una implacable y ciega «selección natural de las especies», o más bien de una provocada, artificial e injusta selección, generada por un sistema inhumano? ¿Qué decir de ese quince por ciento de alumnos que año a año

tienen que gustar del sabor amargo y humillante de la repitencia con el consiguiente gasto nacional? ¿Son acaso los niños merecedores de tal castigo por su irresponsabilidad? ¿Qué se puede esperar de un magisterio que en su cincuenta por ciento no tiene la más elemental formación profesional y cuyo noventa por ciento va a su escuela con el estómago insatisfecho, dejando a sus hijos con hambre en su respectiva escuela donde la cadena se prolongará? ¿No es absurdo que nuestros niños y jóvenes estén en su mayoría aburridos y desmotivados (con toda razón) porque tienen que engullir, en pésimas condiciones, un sinnúmero de conocimientos ajenos a sus intereses y necesidades –además, en gran parte, inútiles–? ¿No es injusto que estén condenados a escuchar y obedecer, archivando juegos, sueños, curiosidades, imaginación, libertad, movimiento, quizá para no poder vivirlos nunca?

No somos de ninguna manera defensores de la antiescuela, pero tampoco podemos ser defensores de esta escuela de hoy (que hace comprensible el surgimiento de los movimientos de la antiescuela). Quisiéramos ser dignos representantes de la escuela, de la escuela posible, donde puedan convivir los aprendizajes para la vida, la alegría y el afecto; donde las esperanzas no estén condenadas a morir, sino que reciban una dosis de realismo y experiencia que las baje del cielo de las ilusiones vanas a la tierra firme de la esperanza, en la posibilidad de la construcción de un mundo más solidario; donde la libertad colectiva sea un reto hecho de participación y democracia experimentada; donde se develen los misterios conocidos de la vida y del mundo, y no solo se los nombre y clasifique; donde la imaginación y el trabajo puedan edificar un hombre mejor, más pleno y un mundo más habitable.

Y todo esto ubicarlo en el Perú, país del Tercer Mundo, con sus obstáculos y desafíos propios, pensando en la liberación de un pueblo largamente oprimido.

Queremos ir construyendo esta escuela posible, en el Perú y para el Perú, sabiendo de nuestras limitaciones, de nuestros sesgos, de nuestras contradicciones, de nuestras debilidades, sabiendo también de la complejidad y profundidad de los problemas del país.

Así pues, nuestra propuesta de escuela, como decíamos, es hija de la frustración e hija también de la esperanza. La escuela no ha muerto como fructífera posibilidad. Hay que reedificarla sobre nuevas y diferentes bases para que sea un espacio donde los chicos puedan sacar de sí todas sus potencialidades. Para esto se requiere fe en la escuela, osadía, energía entusiasta, reflexión, honestidad, ciencia y sobre todo trabajo, mucho trabajo. No hay conquistas importantes que no supongan sudores y cansancios, no hay que esperar aventuras apasionantes en la blanda comodidad de un sillón.

Partimos de la convicción de que a la escuela le compete un rol en la formación de los hombres nuevos, constructores de una nueva sociedad, y de que este hombre nuevo tiene que estar dotado de una ética profunda, enraizada en la solidaridad. Partimos de la convicción de que hay en el hombre un inmenso potencial intelectual y creador no explorado ni explotado; tiene, por ejemplo, un cuerpo que no maneja en todas sus virtualidades. Hacer crecer y desarrollar todas estas semillas se nos antoja como el quehacer primordial de la escuela, y nos resistimos a limitarla únicamente al papel de transmisora de conocimientos (papel que, además, cumple bastante mal) y transmisora de una retórica axiológica sin refrendo práctico.

Una visión tan crítica de la realidad escolar, extraída de la experiencia como educandos y educadores por una parte y, por otra, una esperanza fundamentada en posibilidades y en proyecciones de pequeñas realizaciones nuestras y ajenas, dentro del país y fuera de él; además de mil intuiciones, que de ellas se derivan, constituyeron nuestros primordiales antecedentes motivadores de nuestro proyecto educativo.

Efectivamente, nos sentimos modestos continuadores de toda una corriente pedagógica científica, mas no creadores de ella. Sí, a partir de nuestro trabajo profesional y de nuestro estudio, pudimos percibir que existía un sólido y vasto mundo de ciencia y experiencia pedagógica que está casi por estrenarse en nuestro país (y en la mayoría de los países del mundo) y muy lejos de constituir una práctica generalizada. En nuestro país se venían dando algunas experiencias educativas renovadoras aisladas: unas abortadas antes de consolidarse, otras muy mediatizadas, otras llevadas a cabo por heroicos «francotiradores» y otras, en fin, que asumían globalmente el reto de una renovación radical. Todas nos interesaban y había que vincularse a ellas. Nuestra propuesta escolar no era tan nuestra y no podía quedarse encerrada en sí misma sin el riesgo de agotarse por falta de intercambio con otras afines o por no poder compartirla en el campo más amplio de la educación nacional. Era necesario, desde el inicio, concebirla en una perspectiva de «puertas abiertas», por donde entraran aires renovadores y por donde salieran nuestras plasmaciones concretas, que pudieran ser replicables, sin mecanicismos, en otras escuelas. Creímos y creemos en la necesidad de un intercambio fecundo, dinamizador de ideas nuevas, de nuevas metodologías, respetando y alentando saludables diferencias, para responder adaptativamente a las distintas realidades. Año tras año hemos ido estableciendo y profundizando mecanismos de articulación con otros colegios y sectores educativos. Más adelante comentaremos específicamente cómo se ha ido dando este proceso de articulación e intercambio, y las perspectivas que ofrece este esfuerzo.

Hasta aquí hemos hablado de nuestro entusiasmo, de la magnitud de nuestros retos y propósitos, de nuestro cáustico análisis de la educación imperante y de nuestras esperanzas. Es hora de referimos a la precariedad de nuestros recursos personales y económicos, de nuestras limitaciones y temores. Debemos decir que siempre han sido mayores y mejores nuestras ambiciones y propósitos que nuestras realizaciones. Nuestra capacidad real se ha visto siempre desbordada por las posibilidades, nos ha resultado difícil establecer prioridades y, con frecuencia, hemos querido abarcar demasiado, padeciendo saturaciones frecuentes. ¡Es que hay tanto por replantear y rehacer!

Hemos cargado siempre con el sentimiento de ser «hormigas luchando contra elefantes», de ser equilibristas entre el sueño y la realidad, de ser eternos caminantes sin posada ni reposo (ojalá que «haciendo camino al andar»), de ser tributarios de la osadía de crear y de ser, de algún modo, diferentes. Esto con la consiguiente carga de incertidumbre y de rechazo, de ser insuficientemente consecuentes con nuestras propias opciones e insuficientemente responsables de la criatura que hicimos nacer, de ser excesivamente ambiciosos.

Todo ello y mucho más nos ha puesto en una disyuntiva entre la entrega y el cansancio, entre la esperanza y el desaliento, entre la denuncia y la propuesta, entre la temeridad y el miedo, entre la urgencia y la importancia, entre la necesidad y la posibilidad. Nuestra pretensión era y es mantener un tino prudente y no claudicante, mantenernos en un difícil equilibrio paradójicamente dinámico. Nuestro temor permanente es perder la audacia por la prudencia o viceversa. No estamos seguros de haberlo logrado, pero sí podemos decir que nos hemos esforzado honestamente para lograrlo, pese a los errores del camino.

Fueron todas estas consideraciones, un poco desordenadas e intuitivas, las que impulsaron la idea de hacer una escuela para desarrollar en ella una experiencia educativa alternativa a la escuela tradicional. Para ello, se reunió un pequeño grupo de educadores y psicólogos dispuestos a plasmar en un proyecto educativo ilusiones, concepciones, metodologías y experiencias. Estas tenían que plasmarse en un proyecto educativo concreto, coherente y viable; había que concretar, definir, planificar, fundamentar, asumir, renunciar. En fin, había que descender del terreno del análisis, la crítica, los principios y criterios al del diseño, la programación, la aplicación. Ello nos llevó un año de largas y frecuentes reuniones, de mucha reflexión, consulta y estudio, de múltiples proformas, reelaboradas una y otra vez. El primer fruto fue nuestro ideario y nuestros estatutos, que serían los orientadores de nuestra planificación y organización.

Nuestra tarea quería contribuir a la humanización de la escuela, estableciendo fundamentalmente nuevas formas de relación humana, signadas por el espíritu

comunitario, democrático y solidario, revirtiendo los moldes tradicionales en lo académico, actitudinal y organizativo.

Nos inspiraron y nos inspiran metas en las que los sueños tienen cabida, con la osadía de crear haciendo camino y de seguir plantando manzanos, aunque mañana el mundo se fuera a desintegrar.

Los inicios

En 1983, organizamos el Primer Encuentro de Experiencias Escolares Alternativas, al que asistieron representantes de ocho centros educativos de Lima. Nuestra intención era doble: establecer un nexo entre aquellos centros que de alguna forma intentaban una vía pedagógica diferente, por una parte y, por otra, queríamos recoger sus aportes, para ayudarnos a definir mejor metodológicamente nuestro proyecto. En realidad, nosotros, que fuimos los convocantes, no podíamos ofrecer todavía una experiencia concreta, pues aún no estaba en funcionamiento nuestra escuela. Solo podíamos ofrecer un marco teórico y un cuadro de propósitos no verificados, pero que queríamos contrastar con quienes estaban ya embarcados en la práctica. Si bien es cierto que todos los centros convocados (excepto uno de ellos) tenían la corta experiencia de unos pocos años, podían ilustrarnos e ilustrarse. Lo significativo es que fue la primera vez que se daba un intercambio en los intentos de una incipiente corriente de renovación pedagógica en el Perú; renovación que sigue siendo tímida e incipiente después de tantos años.

El encuentro resultó esclarecedor para nosotros y para todos. Fue una ocasión interesante para compartir principios, metodologías, experiencias, así como para reflexionar juntos y enriquecernos mutuamente. Fue la primera presentación pública de nuestro proyecto educativo.

Este Primer Encuentro de Experiencias Escolares Alternativas era la expresión de nuestra voluntad de apertura e intercambio, específicamente a nivel de experiencias educativas escolares renovadoras y, en general, con el Magisterio Nacional. Por varios años, hemos mantenido esta voluntad y hemos tratado de impulsar conjuntamente con otro colegio, el Programa Educativo José Antonio Encinas, una Red de Educación Escolar Alternativa. Asimismo, a nivel más general y con otras instituciones educativas buscamos dinamizar el Movimiento Pedagógico Popular. De ellos hablaremos más adelante. Ahora solo queríamos aclarar que desde el inicio no quisimos aislarnos, sino más bien contribuir con otros a la promoción de una pedagogía alternativa para el país.

Con todo un mundo de ilusiones, con infinidad de ideas permanentemente corregidas y afinadas durante un año, nos decidimos a alquilar una casa vivienda de una planta, con cinco ambientes y un pequeño jardín. La casa podía albergar

entre treinta y cuarenta niños. Nuestro capital inicial, constituido por aportaciones de los cuatro promotores, fue de mil seiscientos dólares. Con ellos teníamos que afrontar todos los gastos de puesta en funcionamiento de la escuela: difusión, cuota inicial de alquiler, mobiliario, equipamiento, gastos administrativos de apertura, etcétera. Todos dábamos lo mejor de nosotros ad honórem, construyendo gran parte del mobiliario y equipo didáctico con nuestras propias manos. Elaboramos un folleto de propaganda y lo distribuimos personalmente en ambientes que considerábamos propicios para comprender e interesarse por una propuesta educativa alternativa. Eran tiempos de incertidumbre y esperanza. Por fin se presentó el primer postulante en enero de 1984 y después, paulatinamente, fueron viniendo otros y otros. Necesitábamos de veinticinco a treinta alumnos para poder sobrevivir el primer año, con dos grupos de nivel inicial y uno de primer grado de primaria. Conseguimos veintinueve alumnos y respiramos satisfechos. ¡Podíamos iniciar el año escolar 1984! Sabíamos que la subsistencia y crecimiento de la escuela dependían ahora, en gran parte, de la calidad de nuestro trabajo pedagógico.

Entretanto, en diciembre de 1983, habíamos logrado recopilar la maratónica lista de documentos exigidos por el Ministerio de Educación para otorgarnos la licencia de apertura y funcionamiento. Desde que iniciamos la tramitación hasta que la concluimos pasó un año (de agosto de 1983 a agosto de 1984), con un sinfín de idas y venidas para empujar a la tortuga burocrática. Sin embargo, obtuvimos el permiso verbal para funcionar a partir de abril de 1984. Marzo, mes de matrículas y preparativos inmediatos, fue un mes intenso, emocionante: construíamos mesas, juguetes, rompecabezas, pintábamos, comprábamos lo que no podíamos construir, preparábamos documentos, programas, carteles motivadores, plantábamos maceteros e ilusiones. Primera reunión de padres, buen ambiente y asistencia casi total. La noche anterior al día de inicio del año escolar, a las once de la noche, después de encerar y colocar los últimos detalles, contemplábamos extenuados, pero satisfechos, nuestra escuelita doméstica. Todo tenía la huella de la ilusión y el esfuerzo, todo respiraba un clima de calidez familiar. Era como la habíamos imaginado.

¡Empezó nuestro primer día de colegio! Estábamos tan expectantes y emocionados como los propios chicos. Fue un día preparado hasta en su último detalle, pensando en que los chicos se sintieran acogidos afectuosamente, contentos del primer contacto con su nueva escuela, ilusionados por regresar en los próximos días. En general, lo logramos, aunque no faltaron los llantos de los más pequeños -los de tres años- quienes se resistían a separarse por primera vez de sus padres y de unos pocos recelosos. No forzamos situaciones, los padres acompañaron a aquellos que lo demandaban. Éramos

tres profesores, una psicóloga y el apoyo de una educadora, veintinueve niños y el director, todos expectantes, temerosos e ilusionados. Solo tres profesores estaban en la planilla. Los demás recibiríamos una propina por nuestra colaboración.

Pasó el primer año y la evaluación fue positiva: habíamos logrado un clima sumamente cálido, los niños venían felices al colegio, se cumplían los objetivos de aprendizaje, nosotros asistíamos a la mejor cátedra de pedagogía, aprendiendo de la práctica cotidiana reflexionada más que en la universidad. Vivíamos una verdadera exultación pedagógica, en una convivencia agradable, en la que todo se revisaba y se reestudiaba a partir de la experiencia. Habíamos puesto la primera piedra de nuestro proyecto educativo y sentíamos que las bases, un tanto intuitivas sobre las que la habíamos asentado, eran suficientemente sólidas. Se trataba de seguir construyendo, siendo cada vez más fieles a los principios axiológicos y pedagógicos que nos orientaban, con un permanente afinamiento metodológico.

Transcurrieron los años y la demanda no se hizo esperar: había muchos padres que estaban descontentos con el sistema educativo formal y buscaban «otra cosa». No tuvimos que hacer más propaganda: los propios padres de nuestros niños fueron nuestros «propagandistas». Al tercer año, tuvimos que cambiar de local y conseguir una casona capaz de albergar a sesenta o setenta niños. Fuimos aprendiendo psicología evolutiva al ver crecer a los niños y pedagogía en la práctica diaria, mientras que nos nutríamos de la reflexión, el debate y la lectura, constantemente estimulados y motivados por las necesidades, intereses, problemas y posibilidades de los chicos.

Hoy tenemos más de doscientos sesenta alumnos, estamos en un local propio que va creciendo con la población estudiantil, cubrimos hasta quinto de secundaria, formamos el equipo cuarenta personas. Las emociones no son las mismas, pero se mantienen en alto las convicciones y la entrega. A la vez que hemos ido aprendiendo muchas cosas, también hemos ido descubriendo con mayor claridad carencias y deficiencias, se han abierto nuevos retos, han surgido nuevos problemas, se ha complejizado el manejo de la escuela. En fin, vivimos y crecemos. Nada está concluido aún, ni agotadas están nuestras posibilidades, ni superadas todas las deficiencias; sin embargo, no creemos haber entrado tampoco en la parálisis de la rutina inmovilista, sino que permanecemos en la dinámica de la revisión, la creación y la superación permanente. Esto significa que no partimos cada año de cero, sino que no nos hemos detenido en el camino. Un camino más largo que la vida de cada uno, recogiendo ciencia pedagógica, tratando de aplicarla y de lanzarla hacia el futuro.

Elementos fundamentales de nuestra dinámica de crecimiento

Mirando retrospectivamente, vamos a tratar de sintetizar aquellos elementos que, creemos, en la práctica han constituido los puntos de apoyo más importantes de nuestro desarrollo institucional, sin la pretensión de que todos los procesos tengan que llevarse iguales, aunque sí creemos que muchos de ellos son esenciales para que cualquier proyecto educativo se desarrolle. Presentamos los siguientes:

1. *La vocación pedagógica de los participantes en el proyecto* ha sido sin duda el factor fundamental. Quienes han venido trabajando a lo largo de los años lo han hecho con la pasión de quien está convencido de la validez e importancia de lo que realiza, con tal gusto y motivación que se han dedicado con una entrega espontánea, más allá de lo exigible. Naturalmente, se han dado diferencias individuales: no todos han aportado igual ni le han dedicado el mismo tiempo, ni todos han resultado excelentes profesores –algunos, incluso, nos han decepcionado–; sin embargo, todos hemos vivido el trabajo pedagógico como una dimensión fundamental de nuestra vida personal y profesional. Esto se ha debido, en buena parte, a la selección del personal, pero también a cierto contagio de entusiasmo. El hecho de que poco a poco consiguiéramos cierta presencia en los medios educativos, generó que profesores jóvenes e inquietos nos solicitaran trabajo o, al menos, resultaran fácilmente convenientes por nuestra propuesta de trabajo. Finalmente, esta vocación inicial se ha visto alimentada por la dinámica del equipo y el proyecto mismo.

2. Otro elemento, derivado del primero, ha sido sin duda *el trabajo intenso permanente*. Antes de integrarse al equipo, cada profesor postulante ha sido claramente advertido de que el trabajo pedagógico que iba a abordar exigía, más que una jornada laboral normal, una dedicación muy comprometida. La verdad es que, más que nuestras palabras admonitorias o el atractivo de la remuneración (siempre insuficiente), ha sido la propia dinámica la que ha demostrado tal exigencia. La dinámica de la escuela, sus ambiciosos objetivos y la exigencia de los propios chicos son los que demandan una dedicación, quizás a veces desmesurada, pero que ha sido necesaria para el desarrollo del proyecto. Con frecuencia nos hemos sentido atosigados y aturridos, invadidos por nuestras propias aspiraciones de un trabajo de mejor calidad y más integral. ¡Es que hay tantas cosas bonitas e interesantes por hacer en educación! Hay un vértigo, una seducción para el maestro con vocación. Si bien creemos que un trabajo intenso es ineludible en cualquier proyecto educativo, en especial en sus inicios, nos resulta difícil encontrar el punto de equilibrio entre la dispersión, la prioridad, el agotamiento y la eficacia. Quizás hemos pecado de sobreexigencia y de ambición, lo cual no ha significado siempre eficacia.

3. *El ideario del colegio*, que constituye el cuerpo doctrinal y marco teórico de nuestro proyecto, con su concepción de hombre y sociedad, sus principios pedagógicos y fines educativos, ha sido también un punto de apoyo, importante para mantener la cohesión, la unidad y continuidad, en torno a ciertos principios claros y persistentes, que retan constantemente a la creatividad y a la coherencia del propio equipo educativo. Lo diremos muchas veces: un proyecto educativo sin un cuerpo doctrinario explícito y más o menos consistente es un proyecto a la deriva que, si no se hunde, tendrá un rumbo incierto, quizá contradictorio en sus partes o en su trayectoria. Volveremos sobre este punto.

4. *El equipo*. Aunque dedicaremos un capítulo al tema del equipo, queremos hacer siquiera una referencia a su importancia en relación con el desarrollo de un proyecto educativo, pues en nuestra experiencia se ha mostrado clave. Digamos ahora solo que una vida de equipo en la que se den relaciones humanas afectuosas y solidarias en función de una tarea común, y en la que se viva un espíritu democrático de participación directa y corresponsabilidad, resulta altamente dinamizadora para un proyecto educativo, en tanto que las fricciones o incluso las relaciones estrictamente formales y funcionales, y el verticalismo, son un obstáculo desgastante.

5. *Compartir la reflexión sobre la acción*, lo que ha convertido en cierta medida la experiencia en ciencia, enriqueciéndola constantemente. Y si, además, esta reflexión es realmente compartida, recibe el contraste, la crítica o el refrendo del colectivo. Por esto es que, como veremos, hemos dispuesto semanalmente y ocasionalmente jornadas enteras para evaluar críticamente nuestro trabajo.

6. Junto a esta reflexión sobre la experiencia, también ha tenido gran importancia *la capacitación permanente* para actualizarse y capitalizar estudios, opiniones y experiencias ajenas. Es increíble el tiempo que se pierde inventando o descubriendo lo ya inventado o descubierto y el desperdicio de ciencia pedagógica que se da si no se accede a tanta gente y bibliografía, valiosa y probada, como la que existe a nuestro alrededor. Convencidos de que nuestro trabajo tiene que tener una base científica, disponemos semanalmente de jornadas de capacitación, además de la búsqueda de cada profesor por autocapacitarse.

7. *Una planificación y programación precisa*, lo que ha evitado la improvisación y canalizado la creatividad (no la ha asfixiado como pueden pensar algunos). Es importante, sí, que esta planificación y esta programación sean flexibles para permitir enriquecerlas o rectificarlas sobre la marcha, pero también lo es el que haya una claridad de objetivos y metodologías que mantenga la unidad del conjunto, respete secuencias y no desperdicie recursos. A ello dedicamos un mes entero antes de iniciar el año escolar y algunas jornadas trimestrales.

Lo expresado en los acápite 5, 6 y 7 deviene, además, en un canal de comunicación grupal para consolidar tanto al equipo como al proyecto a través del diálogo fluido y frecuente en equipo.

8. *Sistematización del trabajo*. Un acopio ordenado y reflexivo de cuanto se está haciendo ha permitido que no se pierdan experiencias, líneas, materiales, estrategias y metodologías para que otros pudiesen aprovecharlas para un posterior análisis detenido y crítico, en función de mejorar o corregir. En nuestro caso, pese a que hemos dejado perder en el camino muchos materiales valiosos y experiencias muy interesantes, obligándonos a un esfuerzo de creación innecesario, también hemos tratado de mantener esta línea de sistematización. Prueba de ello es el presente trabajo, que consideramos tan solo un alto en el camino, más que un punto final de llegada. Pensamos que quizá pueda constituir una pequeña luz para algunos profesores y proyectos educativos. Con cierto pudor, se los ofrecemos, pero más allá del aporte que pueda significar para otros, para nosotros ha sido un esfuerzo productivo porque nos ha obligado a la reflexión, al ordenamiento, a la concreción y, ahora, nos obliga, no sin temor, a prevenir excesos, a la coherencia y consecuencia.

9. Tenemos que destacar también necesariamente, con gratitud, como elemento fundamental de nuestra dinámica de crecimiento, *la confianza entusiasta de la mayoría de los padres de familia y su apoyo permanente*. Efectivamente, ellos nos han confiado a sus seres más queridos y nos han acompañado con lealtad, con su crítica amable, con su adhesión a los principios, con su aliento y apoyo concreto. Nos han permitido, sin restricciones, colaborar en la educación de sus hijos (no solo en su instrucción), en un clima de armonía y diálogo espontáneo y fluido. Creemos haber sido cuidadosos, en general, de la relación con los padres y hemos recibido su solidaridad. Ciertamente para ello ha sido necesario un conocimiento mutuo profundo, hecho de encuentros frecuentes, tiempo y dedicación, que se han mostrado necesarios y fécondos. No obstante, también tenemos cuestionamientos y críticas por errores que no hemos identificado a tiempo.

Fines de nuestro proyecto

Nuestra escuela se inserta en un determinado grupo social que podríamos denominar, un poco estereotipadamente, «clase media progresista»; o sea, un sector social con recursos económicos que sobrepasan un poco la sobrevivencia y que cree necesario un cambio profundo de la situación sociopolítica. Este es el destinatario de nuestro trabajo educativo, con sus ventajas e inconvenientes. Es un destinatario asumido conscientemente al optar por crear una escuela privada, pues somos conscientes de que es mucho más difícil realizar lo que planteamos en una escuela pública estatal. Si bien nuestra intención es aportar a la transfor-

mación de la educación nacional, y ella se da fundamentalmente en la escuela estatal, pensamos que las condiciones de experimentación y ensayo son mucho más favorables en el medio que hemos elegido. Una vez verificada la validez de nuestro proyecto, tendremos el reto de transvasarlo, con las modificaciones pertinentes, a otros medios más urgidos y mayoritarios. Con todo, si bien hemos optado por ser agentes de cambio del sistema educativo nacional, también creemos que nuestra escuela tiene sentido en sí misma, en cuanto ofrezca un servicio de calidad que ayude a formar personas emocionalmente saludables, más lúcidas, libres, creativas, justas y solidarias.

Sucintamente, queremos anunciar los fines globales y últimos del proyecto como tal. Estos se irán descubriendo a lo largo de todo el libro, pero, a modo de presentación inicial, ahora los resumiremos desagregándolos en tres áreas:

1. *Personal*. Pretendemos que nuestra escuela sea un factor importante que ayude a que cada uno de sus alumnos viva un conjunto de experiencias gozosas y también esforzadas, que los lleven al despliegue de sus potencialidades. Quisiéramos brindar un servicio de calidad, no tanto por su equipamiento e infraestructura, sino por su solidez científica, su integralidad y su humanismo. Nos afanamos por el desarrollo de actitudes enraizadas en valores sustantivos, por el desarrollo de las habilidades intelectuales inscritas en el ser humano, por el desarrollo de conocimientos significativos y por el desarrollo de destrezas corporales y artísticas. Nos daríamos por satisfechos si lográramos ayudar a que nuestros chicos sean personas más sanas, física y emocionalmente, personas más lúcidas, personas más solidarias y, por tanto, más éticas. Y no queremos que todo esto se convierta en un simple y atractivo postulado, queremos encontrar para cada una de nuestras pretensiones, las correspondientes concreciones pedagógicas que las conviertan en experiencias vivas de aprendizaje. ¡Este es nuestro reto desde que comenzamos!

2. *Sector educativo nacional*. Somos maestros y nos preocupa nuestro sector. Nos preocupa la política educativa, la escuela peruana y el magisterio. Nos preocupa porque lo consideramos vital para la vida del país y porque su situación es realmente deplorable. Sin embargo, debemos pasar de la preocupación a la ocupación y por esto pretendemos construir un proyecto educativo abierto. Abierto para aprender de otros proyectos educativos y de experiencias particulares de maestros, y abierto también para compartir con otros maestros problemas, reivindicaciones, logros y esfuerzos. En concreto, quisiéramos contribuir a la formación de una red de escuelas innovadoras y de maestros inquietos, como dijimos, para compartir e intercambiar experiencias pedagógicas y, por otra parte, contribuir a impulsar un movimiento de renovación pedagógica a escala nacional que ayude al magisterio a ofrecer una educación de mayor calidad y al gobierno a un replanteo

de la política educativa. En última instancia, pretendemos realizar una experiencia que, con las debidas adaptaciones, constituya un modelo replicable en todos los medios y favorezca el surgimiento de un proyecto educativo nacional que atienda mejor a las necesidades, posibilidades, problemas y características de los educandos y del país, haciendo posible el cambio político-social.

3. *Político-social*. Frente a la soberbia neoliberal que se está imponiendo en nuestro continente, vendedora de ilusiones al costo de ajustes genocidas, con reinserciones que implican seguir en la rueda del endeudamiento externo, con una mayor concentración y centralización de capitales, con su dogmática del mercado, con mayor control del poder político y de los medios de comunicación (de manipulación), y complaciente con una mayor represión de los sectores mayoritarios; frente a la caída de los sistema seudosocialistas de la Europa del Este; frente a la falta de liderazgo, iniciativa y alternativas concretas de los sectores progresistas del país; frente a la situación de crisis generalizada, surgen los desalientos, las claudicaciones, la desorientación, y aparecen los acomodados, supuestamente realistas, a las ideas dominantes, al neoliberalismo, al individualismo, al positivismo, a la nueva religión del mercado y del consumo. Nosotros, sin embargo, seguimos apostando tercamente a la necesidad del cambio social, a una verdadera libertad para todos, a la justicia social, al mejoramiento de las condiciones de vida, al usufructo equitativo de los bienes de la humanidad, a la democratización del poder con una real democracia de participación más directa (no formal). En pocas palabras, seguimos apostando por la solidaridad y por el autogobierno.

Estamos convencidos de que toda la fanfarria neoliberal, el libre mercado, el pago de la deuda externa, los ajustes estructurales, entre otros, son instrumentos para que unos pocos sigan expoliando a las grandes mayorías del mundo, cada vez más pobres, más amplias y más distantes de los beneficiarios de tales medidas.

Por otra parte, se levanta como alternativa otra fanfarria desesperada y no menos trágica, que, bajo el pretexto de justicia, solidaridad y cambio, adopta la violencia y la muerte como vía para llegar a ello, negando en la práctica lo que defiende en la teoría.

No negamos la necesidad de la «modernización», si esta significa más eficacia para conseguir más pan y bienestar para todos, para mejorar la calidad de vida de todos, como tampoco negamos la necesidad de una transformación social radical, si esta se da por el cauce del diálogo y el autogobierno. En todos los casos, manteniendo siempre el respeto y la tolerancia pluralista.

Nosotros pretendemos que nuestra escuela logre agentes de cambio, gestores del autogobierno, con perspectiva y ética de la solidaridad, asumiendo como valor supremo el respeto a la vida y a la dignidad de todos los hombres.

Capítulo II

Nuestro ideario¹

Fuentes filosóficas, psicológicas y pedagógicas

No nos resulta fácil encasillarnos en una corriente de pensamiento y reconocernos como seguidores de una doctrina filosófica determinada. Corresponderá al lector «etiquetarnos» después de haber descubierto los hilos conductores que sustentan y atraviesan nuestra experiencia pedagógica. Ciertamente, no negamos que nuestra vida y nuestro trabajo estén influidos por los modos de concebir el mundo de quienes nos han rodeado, pero no creemos ser una reproducción demasiado fiel y ortodoxa de ninguna concepción. Con ello tampoco pretendemos mayor originalidad que la de una adaptación a las circunstancias y una recreación de las influencias asimiladas.

Con todo, vamos a hacer un esfuerzo de identificación de las influencias que, juzgamos, han sido más significativas para nosotros y que son más conscientes.

Desde nuestros inicios hemos pretendido ser cultores del hombre: el valor de la vida, la dignidad humana, sus capacidades, su sociabilidad, su libertad, su creatividad, su trascendencia, su protagonismo en el mundo y la historia. De ahí que nos sintamos cómodos e identificados cuando se nos dice «humanistas», pero no tanto cuando tratan de ponerle determinado apellido a este humanismo. Sin lugar a dudas, el humanismo, generalmente implícito, ha buscado ser el principal punto de encuentro entre todos los que hemos estado trabajando en La Casa de Cartón.

Es posible que se nos pueda endosar cierto existencialismo, por cuanto en nuestro quehacer pedagógico es esencial una valoración del encuentro significativo de la realidad y la experiencia vivida con el pensamiento y un rechazo a las «verdades universales, abstractas e inmutables». El concepto de verdad adquiere

¹ Ver anexo 2: Ideario del colegio La Casa de Cartón, pág. 331.

flexibilidad, pero recusamos por igual tanto una postura relativista como una postura dogmática, exigiéndonos un esfuerzo muy vital de equilibristas.

En la práctica, y quizá por la experiencia pedagógica, el fundamento ontológico sigue siendo la realidad como verdad. La interpretación de la realidad por el hombre histórico y, por tanto, «la posesión de la verdad» se desarrolla y evoluciona. Reconocemos el carácter imperfecto, evolutivo, provisional e incluso relativo de «nuestra verdad» y, por consiguiente, la posibilidad de progreso de nuestras visiones posteriores, pero dentro de una línea de continuidad que tiene un eje y una orientación comprometida. Podría decirse, pues, que implícitamente tenemos una apertura hacia lo absoluto, pero un absoluto del que nos resulta imposible apoderarnos de una vez y completamente. Todo conocimiento humano está quizás ordenado a lo absoluto, pero a la vez está marcado por el particular punto de vista. El ser conscientes de este «perpectivismo», creemos, nos libra del relativismo y nos hace pensar que en tanto mantengamos una actitud de apertura, acogedora ante lo que pueda haber de verdad en los demás, nos enriqueceremos, avanzaremos y podremos alcanzar una unidad cada vez más perfecta.

Creemos que esta posición subyace en nuestro estilo pedagógico y se manifiesta en el permanente trabajo de equipo, de revisión, de capacitación y también en las evaluaciones frecuentes a las que nos sometemos nosotros mismos y a las que sometemos al proyecto educativo. Año a año, surgen correcciones enriquecedoras y descubrimientos dentro de una línea orientadora que nos guía: una concepción de hombre y sociedad.

Dicho de otra manera, un tanto sibilina: tenemos «nuestras pequeñas verdades fundamentales», que tratamos de vivir y plasmar pedagógicamente, en una recurrente y esforzada dinámica de lo provisional, que nos hace remozar constantemente el proyecto dentro de ciertos «paradigmas».

Nos guían ciertas convicciones, a nuestro parecer, sensatas y razonables, y que son permanentemente razonadas, a las que no negamos sus sesgos culturales y su apasionamiento. La «felicidad» de las personas que tratamos de formar y el aporte que puedan dar a la humanización de su sociedad serán dos de los indicadores sustantivos evaluadores de la validez de nuestras convicciones. Creemos que hay un fuerte vínculo entre ambas. No renunciamos al uso del término «felicidad», pese a su ambigüedad y a que pueda sonar romántico (y hasta casi ofensivo en nuestra dolorosa y doliente realidad), porque creemos que la aspiración a ella sigue latiendo en el fondo de todo ser humano y sigue siendo el motor principal de la vida —hoy se manejan conceptos aparentemente más concretos: calidad de vida, bienestar, pero quizás al pretender hacer más asible el término

felicidad se le roba interioridad—. Tampoco renunciamos a considerar trascendente la vida de cada persona, en tanto puede contribuir a modificar su entorno, aportando justamente a que los habitantes del mundo puedan ser más felices. Por ambicioso y gaseoso que pueda parecer, creemos que nuestra insignificante vida rebota más allá de nosotros mismos en el espacio y en el tiempo, nos trasciende y se vuelve menos insignificante.

Son dos convicciones que darán sustento a la opción por el cambio social y a determinada intencionalidad política, marcada por una búsqueda de una democracia real. Quizás estas convicciones, como toda convicción, pese a sus pretensiones de asepsia racional, tienen algo de creencia (como crédito que se presta a un hecho o a una comunicación), algo de pasión. En definitiva, la verdad sin pasión es tan detestable como la pasión sin verdad.

Confesamos que este es nuestro primer intento de autoclasificarnos y no sabemos si hemos logrado un esbozo cabal de nuestras raíces. Como decíamos, dejamos al lector la tarea de clasificarnos dentro de determinada corriente filosófica y desentrañar las fuentes de influencia que nos marcan y, asimismo, juzgar sobre la solidez teórica de nuestro proyecto, no tanto a partir del presente intento de explicarnos a nosotros mismos, sino a partir del conjunto del trabajo.

Las fuentes psicológicas que nos han nutrido son más conscientes e identificables, aunque hemos tenido expreso cuidado de no adscribirnos a ninguna corriente o escuela, como si fuera esta la única y la dueña absoluta de interpretación o modificación del comportamiento humano. El hecho de que desde el inicio de la creación del colegio haya habido un buen número de psicólogos entre su personal, sin duda ha signado la experiencia educativa. Si el aporte de la psicología es indispensable para un adecuado manejo pedagógico, se vuelve indispensable también en una educación personalizada como la que pretendemos, ya que nos facilita el adentrarnos mejor en la intimidad del ser humano para entenderlo y servirlo mejor. En ese sentido, juzgamos que ha sido positiva para el desarrollo del proyecto la presencia permanente de psicólogos en el plantel docente.

Inicialmente, tuvo un peso significativo la corriente psicoanalítica, sobre todo en el enfoque interpretativo de las conductas de los niños y la vida emocional. Esta estuvo mitigada por la propia crítica de los profesores-psicólogos dinámicos, quienes justamente optaban por la educación por ver en ella un factor profiláctico más urgente y contextualizado que el que podía darse en un enfoque estrictamente analítico. Mitigada también por la conciencia colectiva de la necesidad de objetivar y hacer más empírico el trabajo pedagógico. Mitigada, asimismo, por la importancia dada a J. Piaget y a la presencia de posiciones más humanistas y existenciales de tipo rogeriano.

A los pocos años, el conductismo también adquiere presencia, a través de la tecnología educativa y la participación de psicólogos familiarizados con esta corriente. Este aporte permitió un mayor desarrollo de la programación curricular, obligando a una mayor precisión en el trabajo pedagógico y en la evaluación de este, al ser más exigente en la observación de las conductas.

Finalmente, el modelo cognitivo y el constructivismo nos han aportado luces para el diseño del aprendizaje y para una didáctica que tiene en cuenta los procesos mentales y su dinámica, complementando el punto de vista del desarrollo intelectual de Piaget.

Hoy estas corrientes, así como otras de menor influencia, están presentes en nuestro trabajo pedagógico, aportando cada una aspectos que tratamos con esfuerzo de integrar, lo que presupone la renuncia al dogmatismo. Se van superando los exclusivismos, en una coexistencia dialogante que juzgamos beneficiosa para el proyecto educativo.

Lo que predomina, finalmente, creemos que es el sentido común, el tino, la apertura y un cierto sincretismo guiado por la experiencia psicológica y pedagógica. Estos factores tratan de responder a las necesidades de los chicos, con todos los instrumentos a la mano y, por sobre todo con un afecto ilustrado, que pretende tener algo de maternal y científico. En fin, creemos que hoy se da en nosotros una fusión de los aportes de las distintas corrientes psicológicas, bajo el manto de la concepción humanista de la que hablábamos antes.

Nuestra decepción y deserción del sistema educativo tradicional no arranca del descubrimiento y conocimiento preciso de las corrientes pedagógicas contemporáneas alternativas, sino más bien de un sentimiento de insatisfacción de lo vivido en la escuela, como alumnos y como profesores. Sin embargo, esto impulsa a una búsqueda de fuentes que alimenten la intuición de que es posible hacer una educación más humana, más ajustada a las necesidades, posibilidades e intereses de los alumnos y del país. Así, lecturas de experiencias como la de Summerhill, de Freire, Makarenko, de Mario Lodi, de la Escuela Barbiana y de otros revolucionarios de la educación, nos hacen vislumbrar la posibilidad de una formación radicalmente diferente a la vivida. ¡Es posible hacer una escuela diferente!

Es así como empieza un itinerario de lecturas que van reforzando y estimulando la idea de hacer un colegio diferente. Descubrimos que no se trata de una idea en absoluto original, sino que ya se han dado múltiples intentos serios en otros países desde principios de siglo. Incluso en el Perú han surgido unas pocas experiencias educativas (unas más polémicas, otras más radicales o más tibias otras) que han estado o están intentando transitar por otra vía pedagógica. Hay que

hacer mención explícita del más destacado quizá de los educadores peruanos que a principios de siglo dejó una huella por seguir aún hoy: José Antonio Encinas.

El panorama, a partir de lecturas, conversaciones y experiencias se amplía y clarifica. Ya no se trata de una ilusión o de una intuición, sino de una posibilidad real, más humana y más científica que la de la educación formal tradicional escolarizada.

Sin un programa preestablecido, se va conociendo, sobre todo a partir de lecturas, otros modos de hacer pedagogía. Cabe mencionar a John Dewey, a William Kilpatrick, el Plan Dalton y toda la Escuela Progresiva Norteamericana, las Escuelas Nuevas europeas, la Pedagogía Científica de M. Montessori y O. Decroly, las Escuelas Activas italianas y francesas y su pedagogía social, especialmente la de C. Freinet. Todo ello nos va abriendo mil perspectivas anteriormente solo intuitivas, pero que después vemos que tienen un refrendo científico y un respaldo vivencial. Este cúmulo de aportes nos lleva a identificar los ejes de nuestro quehacer pedagógico: el interés, la experiencia, la actividad, la cooperación, el trabajo, las actitudes, las habilidades, la vinculación con la realidad, la libertad, la participación, el autogobierno.

Hoy debemos reconocer en nosotros la influencia muy concreta de estas corrientes pedagógicas, no precisamente contemporáneas, pues nacieron a principios del siglo XX en Europa y Estados Unidos y solo muy paulatina, parcial y tímidamente, por desgracia, se van imponiendo en sus escuelas actuales. En general, persiste una escuela academicista, tanto en estos países como en el nuestro, que desaprovecha insensatamente gran parte de este rico caudal de ciencia, experiencia y creatividad.

También debemos reconocer la influencia en nosotros de corrientes pedagógicas más recientes como la tecnología educativa, los aportes de B. Bloom, de J. Piaget, del aprendizaje creativo y por descubrimiento, del constructivismo y tantas otras.

Desgraciadamente, ha decrecido un tanto en los últimos años la motivación del equipo por rescatar esas fuentes y nutrirse de ellas.

Como educadores peruanos, tampoco podemos obviar el peso que tuvo sobre nuestra formación uno de los momentos más ricos, polémicos y de mayor cuestionamiento del sistema en general y del sistema educativo en particular. Nos referimos al movimiento que se dio durante el gobierno del general Velasco. Más allá de posiciones personales ideopolíticas, hay que reconocer que la Reforma Educativa y la Ley N° 19326 (Ley General de Educación) han sido el único intento serio y profundo de un cambio educativo emanado desde el gobierno, al menos en los últimos veinticinco años –si no en toda la historia republicana–,

pese a todas sus deficiencias. Por primera vez, a nivel de propuesta nacional, se planteaba una educación coherente con su contexto social. La Reforma Educativa partía de una indiscutible definición del Perú como país subdesarrollado y dependiente. Consideraba además que la educación había cumplido un papel de respaldo justificador del injusto orden establecido. Por esto resultaba coherente que planteara una educación impulsora de un cambio social.

El persistente análisis e interpretación que se dio de nuestra realidad nacional y el intento de plantear una educación que respondiera a las necesidades del país han dejado su huella en todos nosotros y, por qué no decirlo, también cierta nostalgia, pues la educación dejó de ser una rutina instructiva para convertirse en un reto mucho más amplio e integral. Indudablemente, algunos ojos se abrieron, se sembraron algunas semillas que quizás están todavía por germinar e incluso algunos frutos perduran, como por ejemplo, la nueva visión de la educación inicial que tuvo tiempo para cuajar.

La Reforma Educativa proclamaba «su inspiración humanista y su vocación genuinamente democrática». El Perú está todavía esperando una educación realmente humanista y democrática, capaz de aportar a la necesaria transformación estructural de la sociedad peruana, con la liberación y afirmación de nuestro ser nacional. Capaz también de aportar a la construcción de una sociedad en la que sea posible la cabal realización de todos y cada uno de los peruanos. El Perú espera todavía una educación popular, no solo informal y desescolarizada, sino popular formal y escolarizada en función de las necesidades e intereses populares mayoritarios.

Nuestro ideario se inscribe en gran medida dentro de estos marcos y nuestro proyecto quiere ser un dinamizador del cambio social, a partir de la escuela en particular y de la educación en general. Quisiera que sus alumnos no fueran espectadores de una historia hecha por otros, sino protagonistas de su propia historia, agentes de cambio premunidos de actitudes (de solidaridad, criticidad, libertad y creatividad), de habilidades intelectuales, de destrezas manuales y artísticas y de un bagaje de información funcional y universal como herramientas de cambio.

En este sentido, de alguna manera, nos consideramos continuadores de un impulso trunco, sin que ello signifique el aval a ningún tipo de gobierno militar, pues este contradice *in terminis* toda intencionalidad democratizadora.

Pero pese a todo lo dicho y por encima de todo ello, creemos que tres han sido y son las fuentes más enriquecedoras de nuestro proyecto educativo. La primera y más importante, los propios chicos y la experiencia diaria con ellos; la segunda, la reflexión y la revisión permanente en equipo de nuestro quehacer

educativo; y, la tercera, el país con sus retos, su complejidad y sus necesidades, dramáticas y urgentes.

No podemos obviar el mencionar una cierta posición «sociopolítica» como telón de fondo que ha enmarcado nuestras ideas, lecturas y nuestra experiencia. También hay que mencionar la lectura de la propia realidad peruana, vista, vivida y padecida, que nos hace ser críticos severos de la educación tradicional y nos aporta luces para plantear otro tipo de educación. Esto nos embarca, inevitablemente, en una intencionalidad política que pasa, según creemos, también inexorablemente por la construcción o reconstrucción de una identidad nacional, por la búsqueda de cohesión en la fragmentada y excluyente sociedad peruana, por una política orientada realmente al bien común y a la democratización.

No nos seducen los cantos de sirena neoliberales con toda su cháchara de promesas de bienestar, con ajustes brutales, con llegadas de capital que engordará más al capital, con dogmas de propiedad privada, competencia y mercado que están destinados a centralizar más el poder, con inserciones en organismos que prolongan la cadena de la usurera deuda externa, con promesas de democracia y libertad hechas por «rambos mercenarios», con patrones globales de vida y consumo. Admiramos su eficacia y pragmatismo, pero detestamos sus motivaciones y sus finalidades.

Asimismo, recusamos las decadentes caricaturas totalitarias de socialismo y las socialdemocracias que no hacen más que administrar el capitalismo y vivir de él.

Seguimos firmes en la esperanza de una sociedad solidaria que está por ser construida, no en base a balas, sino en base a respeto a la vida y dignidad de todo ser humano. Un pragmatismo con utopía o una utopía pragmática porque tiene raíces y esperanzas humanas.

Importancia y funcionalidad del ideario

Toda institución u organización actúa como tal, en función de determinados objetivos y bajo determinados criterios para alcanzarlos. De lo contrario, queda a la deriva, sin brújula, condenada de antemano a un rumbo incierto, ambiguo, sin avizorar con claridad el puerto al que se pretende arribar. Cada cual anda a su aire, con esfuerzos a veces contrapuestos que con frecuencia se esterilizan. Cuanto más conscientes, explícitos y coordinados estén las bases conceptuales y sus correlatos, tanto mayor será la eficacia, y mayor la posibilidad de enmendar errores; cuanto menos explícitos y conscientes sean, habrá una mayor propensión a la ineficacia, al desconcierto, a la anarquía, a la confusión, y, por lo mismo, al conflicto, a la incertidumbre, al contrasentido.

Porque creemos que toda asociación se identifica básicamente por su filosofía y sus fines, congruentes con aquella, nosotros quisimos hacer un esfuerzo de explicitación que nos identificara, definiera y comprometiera. Y esto es lo que intenta plasmar nuestro ideario, que constituye el código de nuestras intenciones, nuestra teleología, sobre la base de una posición crítica frente a la educación nacional y de una concepción filosófica de hombre y sociedad que está esbozada en él.

Si bien, ciertamente, un código institucional de propósitos es siempre una utopía (todo proyecto, por definición, es utópico, sea este personal, institucional o social), con todo lo consideramos sumamente importante y funcional, por muchas razones:

- Es una luz orientadora para el trabajo institucional que da sentido y consistencia al quehacer de un colectivo.

- Es un integrador de las partes de un todo y da una línea de continuidad a los procesos.

- Es unificador de los esfuerzos personales y evita la improvisación y el individualismo.

- Es un corrector de desviaciones que permite una confrontación crítica con la realidad al establecer comparaciones entre lo explicitado y la práctica, para así dar pie a las rectificaciones.

- Es una forma de optar comprometidamente al obligar a la consecuencia en la acción, a un estilo, a una organización, a una eficacia.

- Es una oferta concreta que permite clarificar la elección de los postulantes y evitar, de este modo, malentendidos y sorpresas.

En fin, creemos que la explicitación del ideario, sobre todo para una institución educativa, es una cuestión ética.

Nuestro concepto de ideario coincide con el que expresa una acepción del *Diccionario de la lengua española*: «El repertorio de las principales ideas de una colectividad». Nuestro ideario trata de bosquejar una concepción de hombre y de sociedad por una parte y, por otra, unos principios y fines educativos que juzgamos congruentes para la verificación de nuestra filosofía. Así pues, el ideario está conformado por los parámetros orientadores fundamentales, más o menos estables, de nuestro proyecto educativo. Es un punto de referencia común, que nos unifica y nos dinamiza.

Existe el peligro de que un ideario se convierta en un «fossilizador» si se asume como un cuerpo de dogmas, pero la verdad es que tratamos de evitar tal situación con una revisión anual, de tal forma que pueda ir incorporando elementos nuevos, fruto de la experiencia y del contexto sociocultural, matizando

aspectos, corrigiendo imprecisiones. Se trata de un cuerpo viviente, que sin perder identidad, asimila y se desarrolla. A decir verdad, por el momento, y después de varios años de vida institucional, consideramos que nuestro ideario mantiene fundamentalmente su vigencia, y nada esencial ha cambiado hasta ahora. No obstante, adaptándonos a la realidad de la época, sus excesos y carencias, hemos incorporado ciudadanía y medio ambiente, para hacerlos relevantes y puntualizar estos aspectos de la solidaridad, dadas las necesidades actuales. Nuestra flexibilidad y la acomodación dinámica a los cambios, que queremos mantener, no nos han exigido cambiar fundamentos. Los principios básicos se mantienen porque aluden a intenciones y principios generales, íntimamente ligados a la realización del ser humano y a las actitudes que, creemos, pueden garantizar una armonía mayor en la convivencia social, aún manteniéndonos abiertos a leer la realidad cambiante e intentar responder a sus también cambiantes exigencias y necesidades desde una posición de principios generales básicos.

Quien se integra a La Casa de Cartón, sea profesor o padre de familia, sabe a qué atenerse, pues nuestra carta de presentación es siempre nuestro ideario. No caben las sorpresas: se sabe a dónde se quiere ir y están señalados los hitos del camino. Ello no significa que no haya incoherencias, inconsecuencias y errores en nuestro trabajo educativo, pero nuestro esfuerzo está permanentemente orientado y reorientado a una coherencia y consecuencia cada vez mayores.

El ideario, en la práctica, ha constituido un código unificador de lenguajes y propósitos (no solo institucionales, sino también personales) y una fuente inspiradora de revisión y superación.

Tratamiento del ideario: padres, profesores y alumnos

Como decíamos antes, el ideario es nuestra carta de presentación para los padres que postulan a una plaza para sus hijos en el colegio. Todo padre que pretende ingresar a nuestra comunidad educativa es prolijamente informado de nuestros fines y nuestra metodología. La convicción y pasión con que vivimos el proyecto puede contagiar el entusiasmo. Este, sin embargo, puede atemperarse al plantear las dificultades, limitaciones, dudas y riesgos que tenemos al tratar de implementarlo.

El procedimiento utilizado es una larga reunión con pequeños grupos de padres postulantes en la que el tema central son las grandes líneas de nuestro ideario; reunión de la que, en general, se encarga el director. Por otra parte, a cada uno de los postulantes, además de la reunión de informes, se le entrega un resumen del ideario para que pueda analizarlo con más calma. El fin es que toda familia que opte por nuestro sistema educativo lo haga con plena conciencia, analizando

si la oferta del colegio engrana con sus expectativas, su estilo y sus propósitos respecto a la educación de sus hijos. Solo si perciben y percibimos una sintonía empática con la concepción educativa y su trasfondo ideológico y se verifica que en la práctica hay un intento serio de coherencia, creemos que es posible asumir mancomunadamente el trabajo educativo de los hijos. Queremos evitar una doble vida en la casa y el colegio, y evitar que los esfuerzos de los padres y del colegio se anulen entre sí, desorientando a los chicos, por la influencia contradictoria, cual si fueran pequeños «tupacamarus».

Por otra parte, la presentación del ideario pretende comprometer a los padres en los mismos retos en los que ellos comprometen a sus hijos, por simple coherencia y consecuencia: lo que se valora para los hijos tiene que ser valorado por los padres. Si los padres desean que su hijo valore, por ejemplo, la solidaridad y sea estimulado para vivirla, es exigible, con mayor razón, que ellos la valoren y traten de vivirla esforzadamente en sus propios ámbitos. Lo contrario resultaría un tanto farisaico y, además, posiblemente ineficaz, si no contraproducente y desconcertante. Ahora bien, es cierto que gran parte de los padres que postulan a sus hijos al colegio ya tienen algún tipo de acercamiento, por referencias y por su estilo de vida, que hace que se «arriesguen» a embarcar a sus hijos en una educación «alternativa», muchas veces como forma de asegurar la continuidad de sus intenciones y de su práctica educativa familiar.

Hacemos constar también que el último responsable de la conducción pedagógica es el equipo docente del colegio, que está abierto a acoger las sugerencias o críticas de los padres, pero decidiendo en última instancia.

A lo largo del año y de los años, en reuniones con los padres, el ideario es revisado, reflexionado, convertido en fuente de compromisos, «aterrizado», utilizado como indicador de evaluación, etc. Incluso, con frecuencia, se dedican jornadas completas a la reflexión colectiva sobre diferentes aspectos del ideario.

Todo ello hace que los padres, en su mayoría, se sientan identificados con el ideario y traten de plasmarlo en su vida familiar, lo que facilita la comunicación con el colegio porque manejamos un lenguaje común. Esto permite retroalimentarnos mutuamente y posibilitar un cierto espíritu comunitario.

No obstante, consideramos que hay mucho por avanzar todavía: mayor profundización colectiva del ideario, mayor comunicación, mayor aplicación y consecuencia. Pero es evidente que el ideario resulta sumamente clarificador de posiciones y constituye un elemento indispensable para mantener el rumbo institucional y su unidad.

Con los profesores, se da un proceso inicial similar al de los padres: antes de contratar a cada profesor, se le plantea el ideario, de tal forma que rápidamente

conozca nuestra cosmovisión y tenga la oportunidad de darse cuenta de si encaja en ella. Solo si hay una sintonía básica con el ideario, creemos que vale la pena hablar de posibilidades, requisitos y condiciones de trabajo, porque nuestro primer requisito y condición *sine qua non* es que cada profesor sienta como un reto personal y laboral el vivenciar el ideario, en una búsqueda dinámica de coherencia y consecuencia.

Para la mayoría de profesores no representa una novedad nuestro planteamiento filosófico, axiológico y pedagógico porque ya ha tenido referencias anteriores, pero se ha dado el caso de quienes, habiendo acogido el discurso inicialmente, lo han venido a descubrir realmente con esfuerzo en la acción, y no ha faltado quien ha sentido que este no era su modo de pensar y trabajar pedagógicamente, por lo que debía buscar otro lugar de realización personal o profesional.

Todos los años, indefectiblemente, dedicamos una buena parte de la preparación del año escolar a una revisión a fondo del ideario. Durante aproximadamente una semana entera, en promedio, se utiliza de lleno el tiempo en la lectura comentada del ideario. Se aportan luces, matices y correcciones; se aclaran conceptos, se absuelven dudas y se abren otras. La experiencia de esta reflexión y diálogo sobre el ideario, profunda y prolongada, es una excelente inversión de tiempo, cuyos efectos más obvios son: unificar criterios y lenguaje; ensamblar al equipo, al propiciar un espacio para compartir sentimientos, pensamientos, experiencias y propósitos; dar direccionalidad y sentido al trabajo. Además, constituye uno de los tiempos más gratos del año y es ocasión de revisión y renovación personal.

Durante el año escolar, tanto para la programación como para el trabajo pedagógico y reuniones de equipo, el ideario está presente, a veces en primer plano y otras como telón de fondo, pero guiando nuestro quehacer educativo permanentemente. Las evaluaciones institucionales o personales tienen como referencia el ideario, que aporta los indicadores de fondo para ellas.

El tratamiento del ideario con los chicos es evidentemente diferente: no se trata de una presentación conceptual, sino de propiciar un clima y un conjunto de experiencias encaminadas a que el ideario se vea plasmado en un estilo, vivenciado en hechos, en unas acciones y retos que lo reflejen con la nitidez que requiere el momento evolutivo.

Más que muchas palabras que presenten un cuerpo de doctrina, se trata de expresar, en una confluencia de experiencias, una serie de parámetros claros que van hilvanando, desde la «praxis», el ideario. Así como no se aprende a nadar solo con un manual, sino en el agua, así tampoco los niños interiorizan actitudes y posiciones frente a la vida, si no es a partir de la propia experiencia vital. No es

un camino llano y sin tropiezos, así como nadie pretenderá ser un buen nadador sin tragar agua y sin esfuerzo. Creemos que se aprende el valor, sentido y manejo de las actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos, fundamentalmente a partir de la vivencia y ejercitación. En los chicos (y aun en muchos adultos) no es necesariamente cierto que el pensamiento preceda siempre a la acción; más bien sucede al revés, la acción forja pensamiento y conciencia.

Puestas así las cosas, el colegio pretende ofrecer a los niños un repertorio de experiencias vitales que arranca de los principios del ideario, que lo explicitan y grafican, y que apuntan a lograr los fines que postula, a través de recursos metodológicos coherentes y pertinentes con ellos.

Los chicos comparten (objetos, sentimientos, vivencias, juegos, trabajos, etcétera), se responsabilizan de cosas concretas, participan, votan, deciden, analizan, evalúan, planifican, critican, crean y así es como se desarrolla la solidaridad, la criticidad, la libertad y la creatividad. Se trata de «aprender haciendo», de un aprendizaje en la acción, en el que la palabra tiene solo un papel subsidiario. Nuestro reto, como orientadores de este aprendizaje, está fundamentalmente centrado en seleccionar y diseñar actividades altamente significativas, representativas y reforzadoras de lo que postulamos. Confiamos en que el establecimiento de una jerarquía de valores y la caracterización por determinados valores (un estilo de vida coherente), serán el fruto maduro de una práctica de determinadas conductas, de determinadas experiencias vitales.

Capítulo III

Los grandes objetivos

Supuestos teóricos

Hablar de los grandes objetivos es hablar de la parte sustantiva y medular de lo que constituye el currículum escolar de un proyecto educativo, puesto que ellos explicitan sus intenciones educativas, definiendo todo un conjunto de acciones que integran la actividad escolar, dándole la tonalidad peculiar a tal proyecto educativo, configurando así un modo de ser y actuar propio. Currículum, es más que el enunciado de unos objetivos y unos contenidos; es, sobre todo, la escuela viviente, en acción: un ambiente determinado, un estilo de relación, una metodología, unos criterios de evaluación. Sin embargo, los grandes objetivos, si hay un propósito auténtico de coherencia, marcan el derrotero a seguir y tiñen toda la vida escolar. Es por esto que queremos explicitarlos y precisarlos.

Consideramos que el currículum debe tener como punto de partida el contexto sociocultural² (organización social, lengua, historia, desarrollo tecnológico, valores sociales, etcétera); o sea, a quién se dirige, en qué medio y circunstancias. Lógicamente, tomar en serio este punto de partida exige la tan reclamada diversificación curricular, no solo a niveles regionales sino hasta incluso a nivel de cada centro educativo. En este sentido, no cabe más opción que un currículum oficial flexible, para que cada comunidad educativa elabore su proyecto curricular concretando los elementos que quedan por definir.

Este contexto sociocultural dará la primera pauta para plantearse con realismo el conjunto de objetivos que determinarán el perfil del alumno y también del docente-educador.

Los objetivos nos clarifican *qué enseñar*, o sea, la selección de objetivos y contenidos de aprendizaje que se quieren ir adquiriendo en el proceso de crecimiento personal y grupal. Al señalar el qué enseñar, el plan curricular tendrá que

² Ver anexo 1 *Aproximación diagnóstica de la educación escolarizada en el Perú*.

indicar el *cuándo enseñarlo*, o sea, el ordenamiento y secuencia de los objetivos y contenidos de acuerdo con los niveles madurativos concretos. También el *cómo enseñarlo*, o sea, la metodología congruente, así como los medios y recursos auxiliares generales; y, finalmente el *qué, cómo y cuándo evaluar*. De todo esto hablaremos más adelante.

Aclaremos que cuando usamos el verbo enseñar, no lo restringimos a contenidos académicos, sino que incluimos en él todo tipo de experiencias de aprendizaje.

El currículum concreta, pues, los principios ideológicos, pedagógicos y psicopedagógicos que en conjunto indican la orientación general del proyecto educativo. El nivel de concreción desciende hasta la programación de aula, pasando por la programación de ciclo o etapa.

Para el diseño curricular en general y de los objetivos en particular, creemos que hay que recurrir a cuatro reconocidas fuentes fundamentales: a) El análisis de la realidad sociológica, sus problemas, características y necesidades; b) el análisis psicológico, que devela las características de los sujetos, sus intereses, posibilidades, limitaciones, problemas y necesidades en las distintas etapas de desarrollo; c) el análisis epistemológico, que proporciona datos acerca de la estructura interna de las disciplinas y contenidos de aprendizaje; y, d) el análisis de la experiencia pedagógica, signada por la finalidad de la educación (el ideario, en nuestro caso), por la práctica educativa y por el equipo docente concreto, que ofrecen limitaciones y posibilidades.

Intención de integralidad y priorizaciones

Como planteamos en nuestro ideario, concebimos al hombre como una unidad personal, una unidad biopsicosocial, en la que sus componentes se interrelacionan e implican.

Consideramos imprescindible el partir de una concepción de ser humano que nos oriente hacia aquello que debemos delimitar como los ejes principales de nuestra educación.

Para nosotros, al igual que para muchos estudiosos, el hombre es una unidad, dotada tanto de aspectos biológicos, como psicológicos y sociales; una unidad que nace con determinadas características biológicas y con un programa evolutivo, en tanto posibilidades de desarrollo de condiciones psicológicas y también biológicas, que integrarán los patrones conductuales de una persona en la medida en que lo posibiliten determinantes sociales.

Hay, en la definición planteada, algunos aspectos en los que debemos detenernos:

1. El hombre no nace con un repertorio de respuestas que aludan a características psicológicas predeterminadas y, en todo caso, las diferencias obvias entre unos y otros al momento de nacer, responden a los distintos niveles de reactividad emocional (velocidad e intensidad de reacción de emociones) que constituyen parte del código genético, pero ello tiene una relación tan estrecha con la biología de cada organismo, que no se constituirá en característica temperamental hasta que se manifiesten posibilidades de conciencia de sí y capacidad de autocontrol.

2. Son las condiciones sociales las que, en última instancia, propician el desarrollo de una u otra característica. Y, si bien es cierto que nacemos con un programa evolutivo (no podremos volar pero si gatear unos meses después de nacer, por más que estimulemos no lograremos un pensamiento lógico-formal en un niño de cinco años, pero sí podremos lograrlo a partir de los doce aproximadamente), nuestro conjunto de posibilidades no se hará manifiesto si no es socialmente inducido.

Y ¿qué tiene que ver todo ello con la educación? Pues bien, en primer lugar; ya que todos tenemos un potencial afín, se debe educar todo en todos, y con ello nos referimos a las posibilidades intelectuales, actitudinales, cognoscitivas, corporales y artísticas, sin descuido de ningún área. Y, en segundo lugar, ya que los determinantes del desarrollo son fundamentalmente sociales, corresponde a la educación el planificar y brindar las condiciones en que el ser humano debe desarrollarse humanizándose, y nos humanizamos en la medida en que desarrollamos posibilidades humanas (valores, intelecto, destrezas).

Por tanto, la educación, por el hecho de atender a personas, es inexorablemente integral, lo cual no quiere decir que así sea en todas las escuelas. Efectivamente, cuando se privilegia, excesiva y desproporcionadamente, un solo componente el resultado puede ser una monstruosidad. Puede producir, por ejemplo, una persona muy informada, pero con exigua criticidad y sin compromiso consecuente; o una con énfasis intelectualista, pero descuidada en lo emocional; o al revés, una sobrecarga actitudinal con olvido de lo psicomotor; y así, un sinnúmero de combinaciones de variables que generan un desarrollo personal inarmónico.

Si bien a nivel declarativo la mayoría de los sistemas educativos y proyectos educativos postulan, en principio, una educación integral, ello no significa que en la práctica educativa atiendan equitativamente los principales aspectos del desarrollo personal, transformándose en objetivos explícitos, coherentes y consistentes, menos aún planificando las correspondientes estrategias metodológicas. Sin embargo, se maneja, oculta y subliminalmente, un currículum saturado de ideología conservadora, que se expresa especialmente en estilos de relación, selección de contenidos, actividades y sistemas de evaluación, contradiciendo, en muchas ocasiones, los principios postulados.

Sería largo y frustrante continuar reflexionando acerca de lo que la educación tradicional nos da y nos resta. Lo cierto es que quienes nos detenemos alguna vez, quizá con cierto afán masoquista, a realizar esta suerte de ejercicio mental, estamos repletos de reproches, reproches que no se dan solo en función al pasado del adulto, sino sobre todo al presente del niño, un presente que todos los días limita su futuro.

Frente a ello, la perspectiva no es, a pesar de todo, desesperanzadora, porque la posibilidad permanece ahí; hay salida en tanto no recortemos, no atomicemos al hombre en su concepto y educación. Si somos una conjunción de posibilidades, podemos y debemos estimularlas a través de una educación positivamente integral.

No tenemos la pretensión de que hayamos nosotros logrado abordar equilibradamente todas las vertientes del ser humano y menos aún que lo hagamos bien; sin embargo, quisiéramos siquiera abarcar las que juzgamos principales, explicitando nuestras intenciones y prioridades, convirtiéndolas en objetivos claros, adecuando metodologías para su logro, concediéndoles tiempo y atención concreta a cada una de ellas. A lo largo de los años, la experiencia nos ha obligado a precisar objetivos, a incorporar aspectos, a corregir pesos, a afinar metodologías y sistemas de evaluación. Hemos avanzado y hemos enriquecido nuestro diseño curricular y ello nos alienta a seguir adelante, pero somos conscientes de que nos faltan muchas cosas y nos sobran seguramente también algunas. La verdad es que una de nuestras preocupaciones permanentes es cómo manejar un haz tan grande de objetivos, eficazmente y sin sentir cierta sensación de atosigamiento, fruto de unas pretensiones quizás excesivamente ambiciosas. Nos cuesta renunciar a aspectos que vamos descubriendo y que se van incorporando, pues estos amplían los frentes de atención.

¡Es tan amplio, profundo y complejo el ser humano, y a la vez tan exigente la responsabilidad del trabajo educativo! ¡Cómo meter un huaico en un vaso! Definitivamente tendremos que priorizar lo esencial humano, aprendiendo a abandonar cosas bonitas e interesantes; enfatizar lo fundamental y no perdernos dentro de una selva de posibilidades.

He aquí ya, el esquema de nuestros objetivos priorizados, que pretendemos abordar las principales potencialidades humanas y que quisiéramos manejar integralmente. Los describimos brevemente para, más adelante, profundizar en el significado de estos:

1. *Los objetivos actitudinales.* Pretendemos fomentar actitudes en torno a la solidaridad, la verdad, la libertad y la creatividad. Con Jung, definimos operacionalmente la actitud como «una tendencia o predisposición aprendida, más o

menos generalizada y de tono afectivo, a responder de modo bastante persistente y característico (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clases de objetos, una persona o grupo de personas».

2. *Los objetivos de habilidades intelectuales.* Pretendemos activar o potenciar aquellas virtualidades que subyacen en los procesos mentales; se trata, en suma, de despertar y estimular las capacidades intelectivas. Partimos del supuesto de que a partir del entrenamiento se activan y optimizan los procesos mentales, permitiendo encontrar en experiencias previas estimuladas, la información y las técnicas apropiadas para responder con eficacia a las situaciones y problemas nuevos. Hemos asumido, por ahora, la taxonomía de B. Bloom, con sus seis niveles (conocimiento o memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), habiendo incorporado además un nivel previo relativo a la atención concentración, especialmente a través de la observación. Esta taxonomía es una herramienta que nos ayuda a ordenar nuestro trabajo para desarrollar ciertas operaciones del pensamiento.

3. *Los objetivos de información.* En realidad, este objetivo resulta redundante, puesto que se halla inscrito en el primer nivel de la taxonomía de B. Bloom (conocimiento), íntimamente ligado a la memoria, sin implicar por ello el puro memorismo. Sin embargo, queremos enfatizar este objetivo para salir al paso a dos corrientes contrapuestas: la que lo sobrevalora, como la escuela tradicional, convirtiéndolo en el objetivo primordial y, quizás en algunos casos, único; y, en el polo opuesto, una escuela que los descarta o menosprecia. Nosotros los valoramos, pero no solo en sí mismos, sino especialmente en subordinación a los otros objetivos, y desde luego, desechamos el memorismo.

4. *Los objetivos de destrezas motoras y artísticas.* Pretendemos una valoración y manejo de lo corporal, viendo en el cuerpo un maravilloso instrumento que requiere de adiestramiento para ejercer sus potencialidades, básicamente a través de tres canales: la psicomotricidad y el atletismo-deporte, el trabajo manual y las actividades artísticas, que van más allá de la mera destreza motora (puesto que en algunas artes incluso no se requiere especialmente), con toda la carga de originalidad, fluidez, creatividad y estética.

Más adelante veremos por separado cada uno de estos grandes objetivos y cómo los desagregamos para hacerlos explícitos y operativos, cómo los secuenciamos y cómo los distribuimos en el horario escolar.

Con la opción educativa de trabajar estos cuatro grandes objetivos con cierta precisión, creemos que estamos aproximándonos a un tratamiento educativo equilibrado e integral, que exigirá para su puesta en práctica cierta aplicación del principio de la globalización.

La priorización de estos objetivos está de alguna forma dada en la numeración con que los hemos presentado, que quizá responde a una cierta jerarquía «natural» de importancia, pero sin que ello signifique una ruptura de las interrelaciones ni de la unidad de la persona. Se trata de divisiones metodológicamente funcionales. Y es dentro de esta perspectiva metodológica que hay que enmarcar lo que diremos a continuación acerca de las priorizaciones.

Desde la creación de La Casa de Cartón hemos considerado que debíamos centrar nuestro trabajo educativo, fundamental y prioritariamente, en torno a determinadas actitudes, bajo las que subyace una concepción —que no ocultamos— de hombre y un modelo social: el hombre como *ser solidario*, como afanoso buscador de verdad a partir de su inteligencia, como ser capaz de desarrollar su libertad y como ser transformador y creador. Tal concepción de hombre nos lleva de la mano a una concepción de sociedad, regida por relaciones solidarias, en la que todos sus miembros tienen igual acceso a los bienes económicos y culturales, autogobernada con la participación real de todos sus miembros y construida con la conjunción de la imaginación y esfuerzo colectivos. Aun dentro de este esquema de concepción de hombre y sociedad, en nuestra situación concreta de país del tercer mundo, privilegiamos la solidaridad, como eje que tiñe peculiarmente las otras dimensiones, aunque quizás hoy sea igualmente pertinente un planteamiento similar para el primer mundo, en el que se asume demasiado acriticamente toda una corriente neoliberal e individualista.

Como decíamos al hablar del ideario, creemos que en torno a la solidaridad se gesta la realización personal, la vida comunal y la historia aquí y ahora. La solidaridad constituye un elemento altamente integrador y transformador, que da sentido y orienta trascendentemente la vida personal y social.

La solidaridad, pensamos, además de ser un imperativo ético, es la estrategia más inteligente para resolver eficaz y saludablemente los problemas más graves que aquejan a la humanidad.

En resumen, para nosotros el trabajo de actitudes es prioritario, y entre las actitudes merece prioridad la formación de actitudes de solidaridad. Por esto, el trabajo pedagógico diario quiere estar impregnado de experiencias que las expliciten, las alienten y permitan su vivencia. Quizás ahí resida la principal originalidad y posible aporte de nuestro proyecto educativo: una incorporación explícita y sistemática de objetivos actitudinales dentro del currículum. De hecho, desde nuestros inicios, venimos clarificando, depurando, precisando, lo que podría ser una didáctica experimental de actitudes. Más adelante ofreceremos nuestros modestos avances en esta dirección, pero mantenemos la convicción de que una educación integral debe incluir leal, abierta y explícitamente la educación de actitudes, requi-

riendo el aporte tecnológico curricular para hacerla consistente y eficaz. Lo cual quiere decir que no puede estar librada a la improvisación, a la buena voluntad o al simple sentido común. Así es como aborda la educación tradicional el trabajo de la educación de actitudes, lo que hace que los altisonantes y atractivos principios y valores que muchas veces postula, devengan en retórica engañosa, vacía y estéril y sean con mucha frecuencia olvidados o, incluso, contradichos en la práctica pedagógica o, en el mejor de los casos, solo sean proclamados o predicados, sin el respaldo de la experiencia vital, principal fuente de aprendizaje.

Las razones por las que damos prioridad a la formación de determinadas actitudes podríamos resumirlas como sigue:

a. El más benigno diagnóstico del país y de la educación nacional detecta un cuadro deprimente en cuanto a la formación de actitudes en torno a los valores considerados universalmente válidos, promoviendo un modo de ser persona en el mundo incoherente e inconsistente, lleno de contradicciones, ambivalencias e inautenticidades. (Ver anexo 1.)

b. Las finalidades últimas que animan nuestro proyecto educativo son fundamentalmente dos: una es ofrecer a los chicos un referente axiológico que juzgamos ética y psicológicamente saludable; y otra, responder a la necesidad nacional de formar personas capaces de construir una sociedad autogobernada por todos y para todos. Ello implica un nuevo modo de ser persona en el mundo que hay que ir formando desde la infancia, con una manera diferente de abordar y establecer las relaciones personales, sociales y con la naturaleza y el entorno. Esto evidentemente supone determinadas actitudes³.

c. Como hemos dicho, «las actitudes son aprendidas y llevan a responder de modo bastante característico y persistente ante situaciones, ideas, valores, objetos o clases de objetos, personas o grupos». Así pues, hay un aprendizaje de actitudes, que tiene que ver con la toma de posición frente a la vida y, por tanto, con la realización personal y, si se quiere, con «la felicidad». Si esto es así, resulta claro que es más importante y necesario para la vida la orientación general axiológica que le demos a los chicos que los conocimientos, destrezas u otros aprendizajes que pueda adquirir; pues esta orientación general definirá en buena medida cómo se sitúa frente a sí mismo, los demás, la vida.

d. La diversidad e inevitabilidad de la influencia de los agentes educativos (familia, grupo social, escuela, medios de comunicación), hace que la escuela ten-

³ Entendemos autogobierno como el derecho que reconoce la capacidad y facultad que tienen los grupos humanos de determinar, en forma autónoma e independiente, su propio proyecto social, decidiendo los modos y tipos de organización y acción para alcanzar sus objetivos.

ga que asumir la influencia que tiene, para manejarla consciente y responsablemente. Actuamos desde lo que somos y pensamos, modelando con ello el modo de ser, pensar y actuar de nuestros chicos, siendo con frecuencia «autoridad» y modelos de identificación para ellos. Se educa desde y con la totalidad del ser, planteando una forma de situarse frente a la realidad y de abordarla. Cada niño tiene, sí, su forma peculiar de asimilar las influencias a partir de los esquemas que ha ido elaborando en sus múltiples experiencias, pero el educador no puede obviar ni olvidar su capacidad de influencia.

En primer lugar, en nuestro proceso hemos pasado por el temor de ejercer la manipulación y el adoctrinamiento, pero, finalmente, creemos que debemos asumir nuestro rol de educadores que, por definición, supone ejercer influencia. Estamos frente a chicos y tenemos que ser responsables y conscientes de nuestra influencia, inevitable e irrenunciable; se trata de desempeñar nuestro rol con honestidad y profesionalidad, lo cual no significa coacción, sino oferta. Es demasiado delicado e importante nuestro rol, como para dejarlo librado a la improvisación, incluso a la sola buena voluntad. La supuesta abstención de juicio en la educación (menos aún si hablamos de formación de actitudes) es imposible, no es más que una puerta de escape falaz. El espacio vacío de respuestas que nosotros dejemos, lo llenarán otros (el barrio, los amigos, la televisión). Así, aun con el temor de equivocarnos y con la apertura para redescubrir, rectificar o enriquecer, tenemos que tomar posición y arriesgar con responsabilidad. La ambigüedad, el relativismo, la abstención, un supuesto realismo adaptativo o un supuesto pragmatismo eficientista, en el terreno de los principios, resultan desconcertantes y corrosivos para los chicos, y son actitudes comodonas, no comprometidas e irresponsables del educador. Devienen finalmente en un aval práctico de lo que acontece, una renuncia en favor de la «opinión pública» (que más bien es la que se publicita).

Nuestros hijos y nuestros alumnos son tales porque cargan sobre sí parte de nosotros, y tienen derecho a esperar orientaciones, que reclaman y necesitan. Esto no significa cercenar la autonomía e independencia, sino darles referentes desde los cuales podrán recrear sus propios criterios y principios a partir de la adolescencia, en un difícil proceso de reelaboración personal de las múltiples influencias.

En segundo lugar, queremos poner énfasis en la priorización del trabajo educativo para el desarrollo de las habilidades intelectuales, frente a la acumulación de información. Efectivamente, consideramos que el trabajo intelectual en la escuela, al menos hasta los trece o catorce años, debe centrarse en proporcionar múltiples oportunidades para activar y entrenar las principales operaciones intelectuales, hasta llegar a formar hábitos de indagación autónoma, rigurosa,

profunda, reflexiva, sistemática. Lo que L.E. Raths llamaría «enseñar a pensar». Contrariamente, en nuestras escuelas, se ha puesto casi todo el esfuerzo en una sola de las operaciones intelectuales: el conocimiento, vía la memoria. Los costos son graves: vivir del principio de autoridad reconocida, de las reglas comúnmente aceptadas, de dogmas y de experiencias ajenas y pasadas (no necesariamente elaboradas y evaluadas). El profesor, los textos, los periódicos, la opinión pública, la televisión, lo establecido acaban pensando por uno; se ha producido la alienación, la dependencia, el acriticismo, la masificación, la repetición estereotipada, la pasividad, el inmovilismo.

Nosotros, con fe en las posibilidades del intelecto humano, basados en los aportes de la ciencia, quisiéramos apostar por ser agentes despertadores de esa amplia gama (todavía ciertamente imprecisa) de operaciones del dominio cognitivo, convencidos de que con ello adiestramos para la vida, mediante el despliegue con mayor plenitud y eficacia de sus facultades. Creemos que ello es poner bases firmes, especialmente en la educación básica, a la conducta humana; mucho más firmes que una prolija acumulación de simples conocimientos.

Creemos que hay una fuerte correlación entre pensamiento y conducta, de tal manera que nuestro objetivo actitudinal relativo a la búsqueda de verdad está en relación directa con este intento de desarrollar habilidades intelectuales. Efectivamente, la identificación de problemas, su resolución y las opciones o toma de decisiones correspondientes se apoyan en gran medida sobre el pensamiento, siendo pues indisolubles conducta madura y pensamiento maduro. Lo mismo podríamos decir respecto a la solidaridad, la libertad y la creatividad, aunque estos tengan un componente afectivo-emocional importante, podemos decir que incluso el intelecto lo tiene porque implica al organismo como unidad funcional.

Por tanto, no se trata de activar las habilidades intelectuales por sí mismas, sino por su aplicabilidad en la vida personal y social, por su virtualidad transformadora.

Opinamos que este trabajo de desarrollo de las habilidades intelectuales debe ser un eje de la educación básica (hasta los trece o catorce años); posteriormente creemos que debe ponerse todo este repertorio de habilidades al servicio de la investigación científica, con objetivos y actividades particulares de entrenamiento. En la adolescencia, el ahondamiento en conocimientos especializados se hace necesario y posible por las nuevas potencialidades del pensamiento de esta etapa evolutiva y, ciertamente, por una mayor definición de los propios intereses que serán más pertinentes en tanto estén algo más definidos los intereses vocacionales; antes de la adolescencia, en cambio, los conocimientos serán necesariamente más globalizados, amplios y generales.

En tercer lugar, consideramos como un objetivo necesario a lograr también un bagaje de conocimientos, requeridos además en función de otros objetivos de mayor jerarquía. Efectivamente, tanto la formación de actitudes, como el desarrollo de habilidades, como las mismas destrezas motoras, requieren el insumo de determinados conocimientos. El problema respecto a los conocimientos no consiste en si deben o no impartirse, sino en cuáles, cuándo, cómo y para qué impartirse.

Si partimos del hecho, comúnmente aceptado, de que gran parte de los conocimientos son fruto de convenciones, de observaciones parciales y hasta subjetivas, de metodologías discutibles, evidentemente estamos hablando de cambio en los conocimientos en el devenir del tiempo y de la imposibilidad de asegurar su inmutabilidad. Ello no significa que sean inútiles, aún cuando no se pueda prever su permanencia, pero sí exige no absolutizarlos y no centrar la escuela en torno a los conocimientos; se trata más bien de que la escuela aporte cierta capacidad generalizada de resolver cualquier situación que plantee la vida, de hoy y del futuro cercano.

Más adelante nos plantearemos el papel de los conocimientos dentro de una educación básica y las condiciones en que, creemos, deben darse. Ahora solo queremos destacar que les damos importancia, aunque relativa y subsidiaria; quizás así hacemos frente al temor que a veces surge ante experiencias educativas alternativas que pueden haber menospreciado los contenidos informativos. Nuestro proyecto no puede aceptar ser medido con la misma vara con que se mide la educación tradicional; o sea, se puede exigir a la escuela tradicional una abundante información acerca de fenómenos y hechos específicos, puesto que este es su objetivo principal y casi único, al que se dedican casi todos los esfuerzos y casi todo el tiempo, pero no sería justo que esa misma exigencia se aplicara a quienes, como nosotros, no hemos hecho de los conocimientos el único objetivo, ni siquiera el más importante, de nuestro trabajo educativo; nuestros esfuerzos y nuestro tiempo tienen también otros objetivos a los que atender. Además, por otra parte, la simplicidad y comodidad de la enseñanza de conocimientos y la facilidad para evaluar su adquisición, no constituyen criterios de importancia y utilidad, en especial si hablamos de una educación que pretende el desarrollo integral de la persona.

En cuarto lugar, consideramos que para hablar de educación integral es necesario un énfasis especial en objetivos que incluyan al cuerpo y su capacidad motora, así como la creatividad y la estética.

En realidad queremos concederle la misma importancia y jerarquía que a los conocimientos, simplemente por razones funcionales hablamos de «cuarto lugar».

La psicomotricidad, el deporte y el arte surgen con cierta facilidad, si se dan unas condiciones mínimas y una cierta estimulación, en los chicos de la clase social que atendemos, siendo además que el equipo docente también tiene cierta predisposición a ellos. No sucede lo mismo con lo que involucra el trabajo manual y su valorización; efectivamente, nuestra extracción social y la de nuestros alumnos puede inducirnos a un cierto intelectualismo. Por esto queremos incluir de una forma explícita en nuestro currículum el entrenamiento corporal, a través del trabajo manual, buscando, además, la valorización de su dignidad y utilidad, con una permanente realización de trabajos que impliquen el uso de la materia, la destreza manual, el cansancio del músculo y el sudor, la producción material. Volveremos sobre el trabajo y el arte en la educación y en nuestra escuela.

Como puede verse, se trata de abordar simultáneamente actitudes creativas y frente al trabajo corporal y manual, a la par de desarrollar las destrezas propias de la imaginación y del propio cuerpo.

* * *

A. Los objetivos actitudinales⁴

Ya hemos dicho que una de las motivaciones que impulsó significativamente nuestra propuesta educativa fue rescatar la integralidad de la persona en sus dimensiones más sustantivas: la biológico-corporal, la intelectual, la socio-emocional y la axiológica-moral. Y desde el inicio quisimos poner un especial hincapié en el aspecto axiológico-moral porque, pensamos, tiene una importancia capital para regular la vida personal y social, de modo particular hoy en nuestro país donde se da una ausencia de referentes capaces de regir exigentemente una convivencia respetuosa. En el ámbito personal y sociocultural la claridad de valores y principios y su consistencia ilustra y vertebra las conductas dándoles una profunda y sólida orientación vital. Una profunda reconstrucción del país quizá tendrá que partir de un esfuerzo deliberado para instituir normas aceptables de conducta individual y colectiva.

Por una parte, a nivel personal, la congruencia de vida con los valores y principios determina en gran medida el sentimiento de tranquilidad interior, de sosiego, de complacencia y de satisfacción existencial; digámoslo de otra manera: la felicidad se nutre del manantial de valores y principios alturados y transcurre por los difíciles torrentes de la acción consecuente.

Por otra parte, en el ámbito social, las comunidades humanas (como persona de personas o sujeto colectivo) se organizan en torno a necesidades colec-

⁴ Ver anexo 3 *Secuencia de objetivos generales de actitudes*.

tivas y objetivos históricos comunes, que suponen un comportamiento social o, si se quiere, una determinada cultura en sentido amplio; es decir, suponen, por tanto, una manera de pensar, sentir, actuar y crear; una forma de vida; unas determinadas actitudes frente a sí, a los demás, a la naturaleza y a la vida en general. Cuanto más elevados, consistentes y pertinentes sean los valores que rigen las actitudes de una colectividad, mayor será su cohesión, fuerza y eficacia; los valores, normas y actitudes que rigen la vida personal y colectiva, determinan el dinamismo de una comunidad, su modo de relación, su calidad de vida y sus posibilidades transformadoras.

Una colectividad que tenga fuertemente interiorizado el valor de la persona y de la vida, el valor de la solidaridad (o sea, los fundamentos de la ética y la moral) será una sociedad donde imperarán los derechos humanos, la justicia, la paz, la democracia del autogobierno, el progreso.

En fin, si queremos formar personas que de alguna forma puedan aspirar al goce de cierta felicidad y queremos construir una sociedad en la que el derecho a esta cierta felicidad («bienestar», calidad de vida) sea una posibilidad para todos, inevitablemente tendremos que apelar a determinados valores, actitudes y conductas, sobre las que se va asentar la vida personal y social.

Nos parece importante destacar esa doble dimensión personal y social, pues con frecuencia se pretende disociarlas o contraponerlas, cuando más bien se involucran. Es tan falaz postular una ética humanista de la autorrealización para justificar el individualismo, como postular una ética colectivista que arrase con las personas concretas.

Finalmente, digamos que nosotros hemos optado por la persona (individual y colectivamente considerada) como agente vital de la transformación social; por eso mismo es que podemos decir más concretamente que hemos optado por una sociedad autogobernada, regida por los principios de la dignidad humana, de la justicia y de la solidaridad. Esto significa que lo axiológico es fundamental para nuestros propósitos, y quizá para todo proyecto humano y humanizador.

Creemos que es oportuno definir operacionalmente los términos que vamos a usar con frecuencia en esta parte de nuestra sistematización. Veamos algunos de ellos:

Un valor es un principio moral normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación. Por ejemplo: la solidaridad, la libertad.

La internalización de valores se expresa en parámetros de conducta permanentes, en actitudes.

Una norma es una regla de conducta específica que deben respetar las personas en determinadas situaciones, concretando unos valores. Por ejemplo, no discriminar, participar.

Una actitud es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, hechos, ideas o personas, traduciendo a nivel comportamental, el mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas. Por ejemplo, actitud de compartir, de servicio, de cooperación. Más ampliamente una actitud solidaria o, simplemente, solidaridad.

Un acto es una conducta concreta, que puede estar o no de acuerdo con un valor o norma y no implica necesariamente una actitud; si bien la reiteración de conductas en una misma línea suele ser el indicador de una actitud, y esta necesariamente tiene que explicitarse en actos.

Volveremos a incidir en la definición de actitud un poco más adelante, porque es preciso analizar más a fondo este concepto eje del presente capítulo y de toda nuestra propuesta educativa.

Queremos llamar la atención nuevamente sobre el hecho de que cada gobierno de turno ha pretendido renovar o reformar la educación en base a determinados valores (renovaciones o reformas todas ellas hasta ahora siempre inconclusas) y, sin embargo, estos valores no han llegado a plasmarse en un diseño curricular coherente que incluya las correspondientes actitudes a formar y, menos aún, la metodología para hacerlo; y si bien últimamente la formación en valores ha ganado cierto espacio incluso en las propuestas curriculares oficiales y en algunas guías metodológicas, la práctica generalizada hace caso omiso de los grandes fines educativos y se limita a retransmitir, acríticamente y sin matices, grandes principios abstractos como el amor, el respeto y la verdad, que no encuentran un correlato concreto en una formación actitudinal; incluso en muchos casos, los correlatos comportamentales promovidos contradicen frontalmente los principios postulados. Esto acaba por producir una moral acomodaticia, ambivalente y contradictoria, fruto de una esquizoidia, desquiciada y desquiciante.

Las consecuencias están a la vista: una crisis de valores generalizada y una sociedad corrupta, cuyos referentes son totalmente difusos y ambiguos. Se mantiene una moral maniquea y esclerótica a nivel declarativo y se vive en las antípodas (la inmoralidad o la amoralidad). Es posible hablar de la solidaridad y vivir de la explotación; hablar del respeto discriminando; hablar de la verdad viviendo en la mentira. Nos hemos acostumbrado a asumir la injusticia del propio Palacio de Justicia, la prepotencia del jefe, la mentira del político, la coima del policía. Una revolución social sin raíces ético-axiológicas, es una revolución

condenada al fracaso; un autogobierno que no se apoya y promueve determinados valores no es una utopía, sino una vana ilusión.

Con todo, en medio de este panorama van apareciendo valores universalmente deseables, que han encontrado un cierto consenso en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en gran parte de las Constituciones Políticas de los países. Podemos citar, sin ánimo de exhaustividad, al menos los siguientes: la dignidad de la persona humana, la igualdad ante la ley, la justicia, el respeto, la democracia, la libertad. Sus primeras expresiones consagradas habría que buscarlas seguramente en la primera constitución escrita de los Estados Unidos de América, 1787, y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa.

La educación escolarizada es, evidentemente, uno de los canales fundamentales de transmisión de cultura, vale decir de la manera de pensar, sentir, actuar y creer de una colectividad; algo, por tanto, que se aprende socialmente. La escuela introyecta «lo social» en las conductas individuales. Sin duda, la escuela tiene ese rol transmisor de un bagaje cultural acumulado que debe ofrecer a las nuevas generaciones para dar continuidad histórica y posibilitar el progreso sin tener que partir de cero. Sin embargo, la realidad dice que la escuela puede ser, y en muchos casos es, fuente de anquilosamiento, de enajenación, de aplastamiento, de dominación cultural, de freno al progreso, al no dar oportunidades de recreación cultural, sino simplemente de asimilación pasiva y acrítica. Principalmente, porque la escuela ha sido diseñada por grupos de poder que la han puesto a su servicio para hacer más fácil su ejercicio y el logro de sus intereses.

En nuestro concepto, la escuela tiene que ser efectivamente transmisora de cultura, pero de la cultura de todos y bajo el entendido de que la cultura es algo vivo, que crece dialécticamente, afirmando, negando o legando nuevos descubrimientos. Así pues, la escuela tiene que ser necesariamente permeable, crítica y cuestionadora, para convertirse en una escuela no solo transmisora, sino también productora de cultura. Dentro de esta perspectiva, la escuela educa para la vida, para una dinámica de crecimiento, elevando la calidad de vida en el sentido del bienestar y del bien ser; en fin, la humaniza.

La escuela puede ser un lugar de promoción del cambio social. La escuela deviene alternativa en cuanto replantea otro modo de manejar la convivencia colectiva; es alternativa en cuanto replantea el modelo social preexistente, no solo lo refleja y lo mantiene invariable. Este replanteamiento puede iniciarse a nivel de la comunidad local, si la escuela logra insertarse en su vida, para convertirse en fuerza dinamizadora del desarrollo comunal.

Pensamos que, con demasiada frecuencia, la escuela es más bien un freno al avance cultural, siendo única y esencialmente conservadora; un instrumento para mantener un *statu quo*, en un mundo en el que hay demasiada injusticia para mantenerlo tal cual. Evidentemente, «alguien» se beneficia del mantenimiento de ese *statu quo* y quiere perpetuarlo, utilizando la escuela para ello, imponiendo un sistema que asegure la vigencia de sus intereses y ventajas. Los costos de este modelo están también a la vista: tres cuartas partes de la humanidad bajo el hambre y un cuarto en la opulencia.

Mientras se puede construir y mantener una monstruosa e inmensa maquinaria de guerra y muerte para la defensa de intereses minoritarios, siete millones de niños morirán innecesariamente al año antes de alcanzar los cinco años de edad, según la OMS. ¿Qué se esconde tras esta cruda realidad? Básicamente, creemos que una cultura inhumana, todavía demasiado «primitiva». Y en el fondo de esta cultura creemos percibir una cultura enraizada en el individualismo, que juzgamos radicalmente inmoral y nefasto, por ello postulamos una cultura enraizada en la solidaridad, que juzgamos radicalmente moral, saludable e inteligente.

Si logramos ir instalando la solidaridad como eje de nuestra escuela (creemos que la escuela tradicional ha instalado el individualismo), estaremos rescatando la parte más sana de la naturaleza humana, y construyendo una nueva cultura humanista.

Desde una perspectiva solidaria, la visión del mundo, su análisis e interpretación, alcanzan otras dimensiones, que no pueden ser avizoradas desde una perspectiva individualista. Nos aproximamos a nuevas «verdades», redescubrimos con otros ojos la realidad y la sentimos diferente. Aparecen nuevas luces y nuevas motivaciones.

Desde una perspectiva solidaria, la visión de la libertad, de la acción humana, se amplía, se enriquece, aporta nuevos retos y se dignifica. Por otro lado, desde una perspectiva individualista la libertad se limita, se enfrenta, se frustra y acaba aplastando a los más débiles porque reivindica el derecho individual y la competencia, sin considerar las diferencias (algunas naturales y la mayoría simplemente fruto de la injusticia), la desigualdad real de oportunidades que, cuando no es injusta, es desleal.

Desde una perspectiva solidaria, la creatividad humana enfrenta el reto más serio: construir una nueva sociedad, con iniciativa y originalidad, resolviendo los múltiples y complejos problemas que afronta la humanidad (económicos, políticos, ecológicos, etcétera) de manera divergente, y abriendo una ventana a la esperanza. Desde una perspectiva individualista la creatividad pue-

de resultar macabra y destructiva, bajo el lema de «sálvese quien pueda» (en sentido individual o grupal).

En fin, desde una perspectiva solidaria, nace una nueva ética reguladora de la conducta humana, que posibilita esperar un mundo donde impere una mayor justicia y, más aun (aunque suene cursi) el amor y mayor felicidad.

Programación de los objetivos actitudinales

Consideramos que la «escuela conservadora» es muy eficaz en la transmisión de la cultura individualista, no obstante luchar contra las más sanas «fuerzas interiores» de los alumnos y no obstante no establecer en su currículum educativo una programación precisa de la axiología que preconiza en la práctica, más que en las palabras.

Quizá, precisamente, ese «currículum oculto» axiológico práctico es uno de los secretos de su éxito; es decir, sin postular declarativamente, por ejemplo, la competencia, la ejercita constantemente en la práctica. Otro de los secretos de su éxito es, quizás, el refuerzo social otorgado al «triunfo» individualista, de forma que gran parte de los transmisores de cultura (familia, instituciones, medios de comunicación social, etcétera) apuntalan ese currículum oculto axiológico individualista, en lugar de cuestionarlo para superarlo; otro de los secretos de su éxito es quizá, también, la contemplación complaciente (incluso admirada) del bienestar de los individualistas (personas y sociedades) y el ocultamiento ladino de la masacre que genera ese bienestar de unos pocos a costa (o al margen, al menos) de los muchos. ¡Qué poco se establecen y analizan las relaciones entre riqueza y miseria, entre primer y tercer mundo!; y, en el mejor de los casos, se da un análisis frío que no trasciende la cabeza, ni lleva a la toma de posiciones personales o grupales.

Si esto es efectivamente así, la «escuela conservadora» no tiene una gran necesidad de proponerse objetivos actitudinales y operacionalizarlos porque la casi totalidad de los transmisores culturales los avala subrepticia, pero prácticamente; solo hay que seguir la corriente.

Otra cosa totalmente diferente enfrenta la «escuela alternativa» que pretende plantear una nueva cultura, que, por más humanizante, juzga superior, y que es diametralmente opuesta a la de la escuela tradicional: tiene que ir contra la corriente. Quien tiene más poder, más fuerza, más medios, más recursos, tiene menos necesidad de ser estratégico, preciso, además de percibir con menor fuerza, claro está, la necesidad de cambio. Una escuela alternativa tiene que luchar contra los usos y costumbres, contra grandes, poderosos, inescrupulosos y sutiles intereses pragmáticos, con la convicción de una utopía no verificada, apelando al rescoldo íntimo de unas aspiraciones constreñidas, aunque

persistentes y vitales. Tiene vedadas, éticamente, además, las poderosas armas de la deshonestidad y el odio, luchando frecuentemente desde la pobreza y la marginalidad. Esto exige a la escuela alternativa una mayor agudeza, estrategia, precisión, científicidad en el diseño curricular para lograr con eficacia sus ambiciosos y combativos objetivos y, asimismo, un esfuerzo permanente mayor (contra corriente) en la aplicación de este.

La necesidad de operativizar los objetivos actitudinales ha sido y sigue siendo un reto difícil para nosotros. Significa enfrentarse a un gigantesco rompecabezas que hay que ir armando paciente y meticulosamente, reformulando y verificando permanentemente. Si bien disponíamos (después de mucho trabajo) de un ideario en el que se planteaban las actitudes básicas que aspirábamos a que consiguieran los chicos (y nosotros con ellos) y algunos principios metodológicos generales para trabajar, era necesario plasmar en una programación coherente los objetivos generales y específicos debidamente secuenciados por niveles y grados, con los correspondientes recursos metodológicos y los criterios e instrumentos de evaluación.

Nos planteábamos educar en y para la solidaridad,
en y para la búsqueda de verdad,
en y para la libertad,
en y para la creatividad.

Pero unos objetivos así planteados podían resultar muy abstractos y connotar diferentes acepciones para cada profesor. Era pues, necesaria una clarificación semántica que definiese operacionalmente qué entendíamos por solidaridad, búsqueda de verdad, libertad y creatividad, y asimismo, era necesario alcanzar estos objetivos generales mediante objetivos más específicos, más operativos y acordes con el proceso evolutivo de los chicos, que a su vez se expresaran en conductas directa o indirectamente observables, que permitiesen un seguimiento y evaluación permanente.

Podemos decir que el planteamiento longitudinal del proyecto —empezamos con niños de preescolar y primer grado y fuimos creciendo un grado por año con ellos— permitió un desarrollo paulatino, descubriendo posibilidades estructurales y metodológicas de abordaje de los objetivos actitudinales, revisándolos permanentemente en equipo y reformulando o enriqueciendo la propuesta cuando se consideraba necesario; en fin, se iba programando, evaluando y validando o descartando, en base a logros, dificultades y fracasos que se iban y se van dando a través de la experiencia en el tiempo. Posteriormente, se logró hacer operativos con cierta precisión los objetivos actitudinales, sin que ello signifique haber logrado un diseño acabado, por lo que seguimos revisándolo a la luz de la práctica.

Para el desarrollo de nuestra propuesta ha sido fundamental la experiencia personal, pero más aún el trabajo en equipo, pues desde la socialización de lo personal ha ido encontrando elementos comunes e hilos conductores, todo ello reforzado con lecturas, capacitación, intercambios de experiencias, eventos, etcétera.

Uno de los elementos que nos empujó a una mayor operatividad, cuidado y precisión de los objetivos actitudinales fue sin duda la necesidad de un seguimiento evaluativo que de alguna manera permitiera medir nuestra eficacia formadora con resultados claros, expresados en conductas más o menos persistentes, como indicadores indirectos de determinadas actitudes. Esta preocupación perseguía dotar de mayor científicidad a nuestro proyecto educativo, a fin de acceder con cierta seguridad a logros (inicio, regularidad y consolidación) y enfrentar exitosamente dificultades (bloqueos, inconstancias, retrocesos).

Naturalmente, la programación de los objetivos actitudinales va de la mano de las características biopsicosociales del grupo al que se dirigen y a su momento evolutivo. En nuestro caso pretendemos incluso, aunque partiendo de un abordaje grupal, llegar a una atención personalizada, de tal modo que los objetivos pueden adquirir matices diferentes según las características y problemática individual.

Finalmente, hay que observar que los objetivos actitudinales –pretendemos– deben ser asumidos por los padres de los chicos, como un reto para sí y como un referente claro para la conducción educativa familiar. De tal forma que siquiera familia y escuela constituyan una fuerza que marche en una misma dirección, reforzándose mutuamente.

Definiciones de actitud

Es oportuno incidir un poco más en lo que entendemos por actitud y resaltar algunas de sus características más importantes.

Podemos decir que actitud «es la tendencia general a obrar de un modo determinado bajo determinadas condiciones» (Mager F. Robert), o bien, retomando lo que dice Young, «es una tendencia o predisposición adquirida, más o menos generalizada y de tono afectivo a responder de modo bastante persistente y característico (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clases de objetos, a una persona o grupo de personas». Allport considera la actitud como «un estado anímico-espiritual y neurológico de disposición, que nace de la experiencia y ejerce una influencia moderadora o dinámica sobre las reacciones individuales frente a todos los objetos y situaciones con los que está en conexión».

Cabe notar que las actitudes pueden ser positivas o favorables y negativas o desfavorables, provocando respuestas de acercamiento o alejamiento ante situaciones previamente observadas; este último aspecto es lo que les da un *carácter*

general y persistente y las distingue del acto aislado. Como ya hemos dicho, un acto determinado no implica necesariamente una actitud, aunque una actitud se manifestará en actos reiterados en una misma línea, que constituirán la conducta observable de la que se inferirá la posesión o carencia de determinada actitud favorable o desfavorable. Lo que una persona diga o haga con persistencia (juicios, acciones, elecciones, etcétera), será la expresión observable de sus actitudes.

G. Germani simplifica el concepto de actitud, llamándola «una posición favorable o contraria respecto a algo (un valor social)». La idea de posición contiene el elemento de persistencia.

Llamamos la atención, asimismo, sobre el hecho que hace notar Young, al decir que la actitud es una tendencia o predisposición *aprendida*, o lo que expresa Allport al decir que la actitud *nace de la experiencia*, pues esto tiene connotaciones muy importantes para todo educador y es alentador para nosotros que pretendemos un trabajo de formación de actitudes. Las actitudes son fruto de un aprendizaje, son educables, fundamentalmente a partir de la experiencia. Por lo mismo enunciábamos, por ejemplo, educar *en y para la solidaridad*, queriendo denotar que se educa en el ejercicio, en la acción, a partir de la experiencia; el fin es a la vez medio.

Características de las actitudes

Veamos algunas características importantes de las actitudes que tienen interés especial para el educador:

- Carácter de relativa *permanencia* o persistencia.
- La actitud es *adquirida*, a partir de una relación sujeto objeto sociocultural (no innata).
- Carácter predominantemente *afectivo*.
- Implican elementos *cognitivos* (algo así como una «creencia» con carga afectiva).
- *Predisponen a la acción en una determinada dirección, haciendo relativamente previsibles las conductas.*
- Solo *indirectamente observables*, a partir de acciones u opiniones. Si bien no siempre la actitud se expresa en opinión, ni la opinión expresa necesariamente una actitud, como dice el refrán «del dicho al hecho hay un buen trecho».

Queremos hacer hincapié especial en la característica que señala que las actitudes son adquiridas en virtud de las influencias. La educación formal o informal hace que afloren y se afiancen, pues las actitudes surgen de una relación sujeto-objeto sociocultural. Tal característica responsabiliza en buena parte a la escuela de las actitudes de sus alumnos. Así, de un niño sometido a una formación

familiar, escolar y social individualista, no es esperable que desarrolle actitudes solidarias, sino presumiblemente individualistas, a menos que actúe por aversión (situación poco probable).

Asimismo, el que toda actitud tenga componentes cognitivos resulta interesante: es una ventaja que las actitudes se apoyen en una honrada criticidad, que las aleje de estereotipos convencionales y «tabúes», pues estos siempre tienen más carga afectiva que cognoscitiva, en detrimento de una equilibrada racionalidad, que las haga más consistentes y permanentes. Este componente cognitivo permite desarrollar un proceso inacabable de clarificación y reconstrucción de valores, así como construir formas comportamentales coherentes con un juicio moral. La educación de actitudes en la escuela pasa por la reflexión individual y colectiva, especialmente cuando se dan situaciones que presentan un conflicto de valores.

La permanencia relativa es un rasgo de las actitudes, aunque solo podremos hablar de un carácter estable de estas en el adulto, en el que las actitudes se han consolidado e incorporado a la personalidad, si es que se ha logrado la autonomía y superado la heteronomía. Por esto, resulta tan importante la formación de actitudes en el niño y en el adolescente, puesto que se encuentran en el momento en que van surgiendo y se van modelando, en base a las situaciones controvertidas que tiene que afrontar, a la inducción que genera la identificación afectiva de los modelos que se le ofrecen y a la formación de los hábitos que se van adquiriendo.

Hábito y actitud

No hay que confundir actitud y hábito, pues este es una costumbre adquirida por repetición de actos de la misma especie, que se obtiene con facilidad por la larga y frecuente práctica de un mismo ejercicio o modo de actuar, que no incluye esencial ni necesariamente la racionalidad y la afectividad, mientras que en la actitud los componentes cognitivos y afectivos son esenciales. Hasta la adolescencia no podremos hablar con propiedad de la presencia de actitudes, sino solo de hábitos, que pueden cumplir un papel importante como preparación para la formación de actitudes. Por ejemplo, hábitos de respeto a los demás facilitarán la formación de actitudes en la misma línea en un proceso de interiorización afectiva y su correspondiente valoración. Así pues, el hábito es, para decirlo sencillamente, más externo y la actitud más interna, e implica esta cierta autonomía.

Puede darse una relación dinámica entre hábito y actitud. Así una actitud se puede expresar en actos y hábitos que ya tienen incorporados elementos conscientes y afectivos. El «mecanicismo» de los hábitos no significa la ausencia de

una actitud, ni la presencia del hábito implica necesariamente la presencia de la actitud. Los hábitos pueden llegar a convertirse en actitudes en tanto se dé una interiorización consciente y afectiva de ellos.

En el terreno educativo creemos que es importante ir predisponiendo, con la adquisición de determinados hábitos, la formación de determinadas actitudes, ya que concretamente en los niños el pensamiento no precede necesariamente a la acción, sino que puede y suele darse el proceso inverso. Efectivamente, el niño (y con frecuencia el adulto) no piensa y luego actúa, sino que actúa y piensa en lo actuado. Por ello, tiene sentido trabajar hábitos comportamentales prosociales desde temprana edad e ir valorando determinados principios morales que vayan preparando la conciencia moral y la asimilación y puesta en práctica de valores. Nuestra experiencia nos dice que el trabajo en torno a valores en niños tiene sentido, disminuye los problemas de relación social y predispone a la incorporación de actitudes morales. No es, pues, ocioso elaborar un programa, desde preescolar, que promueva conductas en torno a seguridad personal y autoestima, expresión de sentimientos, valoración positiva del otro, veracidad, resolución de conflictos (agresividades, competencias), cooperación, ayuda, compartir.

Moral heterónoma y autónoma

El objetivo de la educación moral es conseguir una moral autónoma, de tal forma que los educandos sean capaces de construir su propia historia personal y colectiva, realizar lo que piensan. Sin embargo, esta autonomía moral será el fruto de un largo camino, que pasa por el desarrollo de la autoestima, la capacidad crítica, la iniciativa, la capacidad dialógica, etcétera.

J. Piaget menciona que la moral autónoma surge alrededor de los doce años. Antes de esta edad la llama moral heterónoma, puesto que se apoya en otro y no en sí misma.

El niño asume los criterios, opiniones y moral de los adultos, siendo el argumento de autoridad el argumento supremo para él. Cuanto más querido y respetado es el adulto tanta mayor aceptación tiene para el niño el código moral que le transmite.

Pero esto no significa que no pueda y deba irse dando una ejercitación para el desarrollo del autoconocimiento, de la capacidad empática, de la capacidad de adoptar la perspectiva del otro, de la sensibilidad, del razonamiento sobre problemas morales, de capacidad dialogante, de hábitos de autorregulación y autodisciplina, de reconocimiento de normas de convivencia, etcétera, sino más bien hay que pensar que esta ejercitación será la que posibilitará la aparición y desarrollo de una moral autónoma.

El solo hecho del crecimiento no genera la autonomía ni hace desaparecer la heteronomía. De tal forma que puede darse (y de hecho se da) el caso de que una moral autónoma no llegue a desplegarse ni siquiera en el adulto. Con ello, volvemos a resaltar la importancia de una intervención educativa adecuada para que puedan aflorar actitudes morales positivas.

El maestro (figura de autoridad, modelo de identificación, prolongación de la figura paterna) y el clima que sea capaz de generarse en el aula cumplen un rol importantísimo en la formación axiológica de los niños. La orientación y conducción de los hábitos sociales marcará indeleblemente la conciencia moral de ellos.

Insistiremos en este aspecto al hablar de la relación profesor-alumno, pero, por ahora, destacamos que la opción tomada de mantener enfáticamente la figura del profesor-tutor se basa en la opción previa de intentar una educación integral y personalizada, que priorice el trabajo de formación de actitudes, en el que el profesor-tutor es un punto de referencia importante y conductor (inevitable y nato) de la formación moral de sus alumnos.

Nuestros ejes de trabajo actitudinal⁵

Formar hombres nuevos (solidarios, buscadores de verdad, libres y creativos) que sean protagonistas de una transformación humanizadora de nuestro país es la utopía en la que nos hemos embarcado. Esta utopía tiene sus pilares en cuatro ejes organizativos de las actitudes que pretendemos ofrecer a nuestros chicos como una opción de vida, con la preeminencia de la solidaridad.

Así la *solidaridad*, la *verdad*, la *libertad* y la *creatividad* son los valores que agrupan y organizan las actitudes que quisiéramos trabajar de un modo más o menos operativo. Por ello, como se verá a continuación, los hemos definido operacionalmente y desagregado en ciertos componentes que, creemos, se derivan de ellos y que nos ayudan a hacerlos más manejables pedagógicamente.

Durante años hemos revisado estos desagregados, matizando, agregando, suprimiendo, modificando a la luz de la experiencia pedagógica. No obstante su provisionalidad (que subsiste), este desagregado nos ha sido sumamente útil para orientar las programaciones del trabajo actitudinal y ha tenido la virtualidad de unificar criterios y lenguaje en el equipo de profesores, lo que ha dado, además, una cierta identidad a nuestra propuesta educativa.

Asimismo, el desagregado ha permitido una secuenciación de los objetivos para cada ciclo y grado, una más clara programación de recursos metodológicos y actividades, amén de un seguimiento y evaluación más precisos.

⁵ Ver anexo 3 *Secuencia de objetivos generales de actitudes*.

Ofrecemos a continuación los desagregados de los fines actitudinales del colegio, con las correspondientes definiciones operacionales. Notemos que tras cada fin que se pretende hay determinados componentes en los que se quiere poner énfasis especial, pues se convertirán en objetivos anuales de grado, los cuales deberán expresarse en conductas directa o indirectamente observables.

I. Solidaridad

Definición operacional. Es una actitud que induce a responder a las necesidades humanas a partir de la identificación y valorización de la propia dignidad y la de los demás, condicionando la autorrealización a la realización colectiva.

Supone:

a. *Valorización y respeto.* Reconocer el valor de sí mismo, de los demás y de las cosas, para actuar en consecuencia.

1. Cuidado y mantenimiento de los objetos y naturaleza (limpieza y orden).
2. Buen trato a sí mismo y a otros (cuidado de la salud e higiene, escuchar, agradecer, disculparse, no agredir ni física ni verbalmente).
3. Igualitarismo (identificar prejuicios, no discriminar, aceptación de diferencias personales y culturales).

b. *Integración*

1. Amabilidad, afectuosidad.
2. Reconocerse como parte de un grupo y de su organización, participando en las actividades grupales (no aislarse ni aislar).
3. Compartir con el otro cosas, juegos, experiencias, ideas, trabajo y sentimientos.
4. Compañerismo: valorización de lo colectivo, del nosotros.
5. Amistad.

c. *Sensibilidad*

1. Interés por el mundo del otro: interesarse por el otro (escuchar, preguntar, aproximarse a).
2. Interés por el mundo de los otros: sensibilidad social.
3. Comprensión: adoptar la perspectiva del otro, ponerse en su situación.
4. Ayuda: actuar para el otro. Resonancia afectiva y compromiso efectivo.

d. *Servicio*

1. Disponibilidad de ayuda al otro (compañeros, chicos de otros grados, familia, profesores).
2. Estar alerta o percibir las necesidades de los demás.
3. Efectiva ayuda cooperativa.

4. Disposición de ayuda social.
5. Actitud de humildad y desprendimiento en el servicio.

II. Verdad

Definición operacional. La actitud de búsqueda de verdad es aquella que induce a una apertura comprensiva, crítica y transformadora de sí mismo y de la realidad en torno, persiguiendo una consistencia y coherencia de vida.

- a. *Curiosidad.* Interés por conocer y experimentar; motivación.
 1. Hábito de observación. (Sistemática a partir de tercero de primaria)
 2. Cuestionamiento: preguntar y preguntarse.
 3. Exploración-experimentación.
- b. *Sinceridad*
 1. No mentir, objetividad (frenar la exageración, el alarde).
 2. Cumplir compromisos: respetar la palabra empeñada.
 3. Franqueza.
 4. Autenticidad: buscar coherencia entre pensar, sentir y actuar.
- c. *Esfuerzo intelectual*
 1. Hábito de estudio y trabajo (disciplina, orden, método, ambiente de trabajo).
 2. Disposición para investigar.
 3. Disposición para aplicar y relacionar los conocimientos.
 4. Tenacidad (fuerza, constancia, perseverancia).
- d. *Criticidad*
 1. Conocer e identificar problemas de la realidad (conciencia).
 2. Comprensión de la realidad.
 3. Disposición a interpretar objetivamente la realidad.
 4. Independencia de opinión.
 5. Autoconciencia.
 7. Autocrítica.
- e. *Socialización del aprendizaje*
 1. Aprendizaje grupal: participar en trabajos de aprendizaje grupal.
 2. Aceptación de la enseñanza de pares y comunicar lo aprendido.
 3. Disposición a compartir los conocimientos del área de dominio.

III. Libertad

Definición operacional. Actitud libre es aquella actitud que a partir de la conciencia crítica de la realidad, impulsa a actuar en consecuencia, con autonomía y responsabilidad.

a. *Autonomía*

1. Desenvolverse solos, autosatisfacción de necesidades (al nivel posible según edad).
2. Independencia (de gustos, afectos y cosas, en tanto impidan la libertad interna), desprendimiento y anticonsumismo.
3. Afirmación del yo.

b. *Seguridad*

1. Autoestima.
2. Confianza en sí mismo.
3. Decisión: valentía, convicción, asertividad, firmeza, toma de decisiones, elegir (optar).
4. Serenidad, equilibrio, personalidad integrada y estructurada.

c. *Autocontrol*

1. Manejo del cuerpo y de los afectos: control de la impulsividad.
2. Aceptación de acuerdos y límites; tolerancia a la frustración.
3. Flexibilidad, no caprichosidad.
4. Tino: medida, discreción, ubicación, realismo.

d. *Responsabilidad*

1. Asumir quehaceres: compromisos (colegio-casa-sociedad); aceptar, cumplir y responder por los trabajos y compromisos con disciplina y hábito.
2. Actitud de cambio y compromiso, respecto a sí mismo (esfuerzo sostenido de superación personal), sus grupos de pertenencia y la sociedad en general.

e. *Participación democrática*

1. Participar en la formulación normativa, ejecución, fiscalización y evaluación de planes u organización.
2. Respeto a las minorías y a las mayorías; actitud dialógica, tolerancia, pluralismo.
3. Iniciativa para democratizar las organizaciones y su accionar.

f. *Justicia*

1. Igualitarismo estricto.
2. Desmitificación de absolutos y maniqueísmos.
3. Equidad (distribución de tareas, sanciones y recompensas de acuerdo con intenciones y circunstancias y no solo respecto a la materialidad de los actos).
4. Discriminar situaciones injustas y rebeldía frente a ellas (denuncia, acción, compromisos, alternativas), especialmente frente a los derechos humanos en general y del niño en particular.

IV. Creatividad

Definición operacional. La actitud creativa es aquella que impulsa a responder innovadoramente, con manifestaciones originales, a las situaciones que enfrenta el hombre en su vida personal y social.

a. *Sensibilidad*

1. Capacidad perceptiva (descubrimiento). Disposición a descubrir la realidad a través de los sentidos.
2. Interés.
3. Sorpresa-admiración-contemplación; apercepción: estilo propio de interpretación.
4. Reconocer y apreciar la naturaleza y los diversos criterios y producciones humanas: intelectuales, científicas, técnicas y artísticas.

b. *Iniciativa y originalidad*

1. Resolución de problemas; aplicación en la realidad; fluidez y flexibilidad.
2. Osadía e imaginación.
3. Rechazo a la imitación.
4. Interés por innovar.
5. Valoración del pensamiento y acción divergente.
6. Estilo propio de acción.

c. *Trabajo*

1. Valoración del propio esfuerzo.
2. Valoración del proceso.
3. Valoración del resultado.
4. Aprender a sublimar (manejo creativo de la fantasía y del «ello»).

d. *Posibilidades creativas*

1. Reconocimiento de los propios intereses y aficiones.
2. Reconocimiento de las propias aptitudes-habilidades.
3. Desarrollo de posibilidades: reconocimiento de limitaciones y superación de estas.

Como quizá se habrá podido notar, generalmente la numeración de cada desagregado implica un cierto gradiente de complejidad creciente, que nos ayuda a su distribución por grados.

Evidentemente, no todo se puede trabajar simultáneamente, por lo que la programación de los desagregados requiere un diagnóstico de las necesidades y posibilidades de cada grupo para seleccionar aquellos que se consideren pertinen-

tes. En la práctica, este prolijo listado de desagregados nos sirve para estar atentos a los aspectos más significativos y para diseñar los recursos metodológicos.

Muchos de los recursos metodológicos que utilizamos para el trabajo actitudinal, como se verá en un capítulo dedicado expresamente a ello, posibilitan a través de una sola actividad abordar un buen número de los componentes desagregados. Pensemos por ejemplo, cuántos componentes pueden ser trabajados en una asamblea de aula.

Asimismo, la concreción de los desagregados nos permite su seguimiento y evaluación porque implica conductas directa o indirectamente observables y facilita la construcción de instrumentos de evaluación. Esto nos permite elaborar un informe evaluativo para los chicos y los padres con referencias específicas, y no con una nota de conducta o comportamiento general y anodina, como sucede en la mayoría de colegios.

Los desagregados están correlacionados con el perfil de alumno que pretendemos alcanzar al término de la escolaridad, perfil que pretendemos ir logrando paulatinamente, grado a grado, ciclo a ciclo.

* * *

B. El desarrollo de las habilidades cognitivas⁶

Sobre el concepto de inteligencia se ha dicho mucho y se ha acordado poco. Hay algo, sin embargo, sobre lo cual sí existe consenso, al menos entre los psicólogos cognitivos: la inteligencia es en gran medida producto de la interacción del individuo con su medio ambiente. Para comprender cabalmente lo que esta afirmación implica, es necesario aclarar dos conceptos que con frecuencia se usan, erróneamente, como sinónimos: capacidad y habilidad.

El término capacidad alude a las posibilidades de desempeño, al conjunto de elementos necesarios para desarrollar determinada habilidad. ¿Cuán grandes son nuestras posibilidades al nacer? ¿Cuánto y cuáles de nuestras capacidades son heredadas directamente de nuestros padres? ¿Cuánto y cuáles son las que se enmarcan dentro de una programación genética de nuestra especie y cuánto y cuáles son las que corresponden a la influencia de un determinado grupo cultural? Y, así como hay posibilidades, ¿existe también un techo, hay límites infranqueables? En torno a estas interrogantes y muchas otras, la psicología sostiene su búsqueda y aún no tiene respuestas acabadas y plenamente convincentes.

Así como decíamos que la capacidad es posibilidad, podemos decir que habilidad es realidad. Es esa potencialidad o posibilidad actualizada, «puesta en

⁶ Ver anexo 4 *Secuencia de objetivos generales de habilidades*.

marcha», o sea, es con cuánta eficacia nos desenvolvemos ante tareas de diversa índole (intelectuales, socioemocionales o prácticas). Y es aquí donde podemos hablar de consensos, pues la ciencia psicológica consensualmente asegura que una adecuada interacción puede producir el desarrollo de determinada habilidad, lo que equivale a decir que cualquier habilidad es entrenable y susceptible de desarrollo, de mejora.

La intuición de esta realidad es lo que ha estado en la base de la escuela y la educación en general.

Para nosotros, la inteligencia es esa capacidad general, a modo de conjunto abierto y en constante búsqueda de «equilibrio» (término piagetano que implica una compensación de procesos u operaciones intelectuales), cuyos subconjuntos y elementos remiten a habilidades más o menos generales o más o menos específicas, por lo que los índices intelectuales de una persona serán más altos, en cuanto mayor eficacia o habilidad demuestre en su comportamiento (entendiendo como comportamiento tanto lo referente al procesamiento de la información como a la manifestación concreta de cualquier conducta).

Si al interior de nuestra definición precisamos el término «subconjunto», es porque deseamos subrayar el hecho de que la inteligencia no es una composición sumatoria de habilidades específicas, sino que entre estas existen relaciones sumamente complejas que contemplan, al menos, criterios de inclusión e intersección. Parece sí, que habría habilidades generales que contienen otras que lo son menos, y estas a otras más específicas, las cuales a su vez, pueden estar integrando distintas habilidades generales.

El concepto de inteligencia, de uso tan cotidiano, es, sin embargo, sumamente elusivo para el científico y ha suscitado infinidad de definiciones. Nosotros no pretendemos añadir una más, sino tratar de vincular las orientaciones psicológicas con las necesidades pedagógicas. Si no sintetizamos y vencemos los vicios atomistas que han caracterizado a las ciencias humanas, el hombre será concebido descuartizado y antinatural, y la educación seguirá produciendo personas desproporcionadas, personas quizá capaces de resolver problemas matemáticos complejos, pero incapaces de seleccionar y resolver eficazmente prioridades en sus vidas; personas sesgadas y desintegradas.

Sternberg dice que «las teorías (psicológicas) se han basado y comprobado, generalmente, partiendo de tipos de tareas cuya importancia en la vida cotidiana es, a lo sumo, escasa».

La psicología debería encaminar más sus intereses hacia las necesidades de la pedagogía, y esta debería apoyarse en los descubrimientos que la psicología, desde hace tiempo, va aportando, nutriéndose de ella para una práctica pertinente y consistente.

Hacia una escuela para pensar y actuar

Es probable que cualquier lector haya protagonizado o al menos haya sido testigo de alguna de esas –lamentablemente– frecuentes situaciones en las que se asegura que «alguien no sirve para...», o que «unos han nacido para ser buenos en... y otros no», o que «lo lleva en la sangre», etcétera. Esta concepción tan radicalmente innatista de las habilidades no es solo nefasta (entorpece, estanca desarrollos, inhibe esfuerzos, niega posibilidades, desmotiva intentos, a priori favorece a unos y discrimina a otros), sino que además es también errónea. Y es que normalmente no tenemos en cuenta que desde el nacimiento estamos inmersos en una ininterrumpida y torrencial estimulación; es decir, cada persona está siendo permanentemente afectada por una innumerable cantidad y variedad de estímulos (formas, tamaños, colores, palabras, intenciones, conceptos, imágenes, ruidos, contactos físicos, afectos), los cuales inducen o deducen determinadas respuestas cuya ejecución implica y exige constantes adaptaciones o ajustes, tanto internos como externos. Será la frecuencia de repetición, la intensidad y calidad de dichas ejecuciones y su contenido afectivo, sobre la base de proclividades o inclinaciones heredadas, lo que conformará, no solo los rasgos de personalidad de cada uno y sus actitudes, sino también el tipo y nivel de desarrollo de cada habilidad y destreza. De esa variedad, cantidad y calidad de estímulos que cada sujeto recibe, una buena parte proviene de la escuela, de ahí la importancia de esta en función del desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas.

Ciertamente, en torno al tema del porcentaje y tipo de inteligencia que se hereda, las discusiones científicas están totalmente abiertas, y tales discusiones, con frecuencia, están empañadas de una neblina ideológica tan espesa que puede inducir a falsificar e incluso inventar conclusiones poco científicas y hasta discriminatorias, a partir de falsos supuestos. Con frecuencia se trata tan solo de justificar situaciones y tipos de relaciones dudosas. En el Perú todavía muchos identifican blanco con inteligente.

Posiciones, tanto innatistas como ambientalistas radicales, conducen a errores. Parece ser que la posición sensata es considerar que heredamos un sinnúmero de predisposiciones que podemos o no desarrollar, y ello sí depende fundamentalmente de las relaciones que establezcamos con el medio en que nos desenvolvemos. De ahí que la educación deba ser considerada como la principal palanca impulsora de la potencia intelectual del hombre.

Lamentablemente, en la mayoría de nuestras escuelas casi lo único que se ofrece en el terreno intelectual es un mal entrenamiento de la memoria, con contenidos de poca significatividad para la vida de los alumnos. Esto es realmente

grave, ya que de entre el vasto panorama de elementos componentes de la inteligencia se privilegia uno; más grave se torna la situación cuando, pese a los siglos de experiencia en el trabajo de la memoria, los métodos empleados para ello son, por decirlo con mesura, inapropiados, si se tiene en cuenta lo que hoy se sabe sobre el funcionamiento y desarrollo de la memoria, por lo que los éxitos que se logran son mínimos en relación con lo que podría lograrse en este terreno, con una metodología adecuada. Así por ejemplo, no se ponen en juego los recursos de motivación para generar el aprendizaje (ya que aparentemente resulta más sencillo y cómodo apelar a la obligación), no se estimulan adecuadamente métodos y hábitos de estudio, no se tienen en cuenta criterios como el número de unidades (o trozos) de información que pueden ser retenidos en la memoria a corto plazo o cuáles son los modos de organizar mejor la información a aprender, no se discrimina entre memoria a corto y largo plazo, etcétera.

Nuestros alumnos no pueden seguir siendo privados en la escuela de esa riqueza que ofrece hoy la ciencia, y, además de considerar a la memoria, es preciso que se tome en cuenta como objetivos todo aquello que constituye el potencial intelectual fundamental del ser humano. De ahí que en La Casa de Cartón estemos intentando el desarrollo de todo un conjunto de habilidades cognitivas, actualizando con un entrenamiento persistente las capacidades intelectuales.

Curiosamente, la idea de que el niño en la escuela debe ser mucho más que un receptor-acumulador pasivo de conocimientos, siendo más bien un constructor autónomo del conocimiento, está inscrita en los programas curriculares oficiales y en la retórica del Ministerio de Educación, pero esta idea no tiene un refrendo en la práctica común de nuestras escuelas. La letra dice «comprender, aplicar, interpretar, opinar... », pero la realidad no deja lugar sino a evocar, imitar, repetir.

En este sentido, la orientación de La Casa de Cartón no es en absoluto novedosa en cuanto a las intenciones (pese a que la nuestra y otras experiencias educativas similares puedan seguir recibiendo el apelativo de «islas»), sino simplemente pretende ser fiel a los postulados teóricos y científicos. Así pues, más que originales, nos sentimos seguidores de corrientes pedagógicas transformadoras, que están postulándose oficialmente hoy con persistencia y que tienen sus raíces en la ciencia pedagógica elaborada desde inicios de siglo, con ensayos desgraciadamente todavía demasiado aislados. Los «cánceres» de la pasividad, la comodidad, el conservadurismo, la indiferencia, la acriticidad carcomen nuestras escuelas y nuestros sistemas educativos, desperdiciando raudales de luz pedagógica conquistada justamente para desarrollar mejor las posibilidades de los chicos.

Junto a nosotros van caminando Dewey, Decroly, Freinet, Piaget, Bloom, Freire, Encinas, Salazar Bondy y tantísimos otros educadores, psicólogos e investigadores cuyo mérito común ha sido descubrir al niño y sus potencialidades, así

como el mejor modo de actuar a partir de ellas y sobre ellas; o sea, respetarlo y ser eficaces. Este respeto resulta más notorio si se considera que todos ellos hacen protagonista al niño de su propio aprendizaje, que, asimismo, lo hace constructor de conocimiento.

Nosotros pretendemos que nuestros alumnos adquieran habilidades que les capaciten para hacerlos más aptos para resolver la diversidad de problemas que plantea la vida. Cuáles sean estas, es una cuestión difícil de circunscribir, pero existen planteamientos coherentes y experimentados de los que echar mano, que definitivamente superan el simple acopio de información y favorecen un desarrollo más completo de las capacidades intelectuales. Más adelante ofreceremos un panorama de nuestras opciones en cuanto a las habilidades que queremos trabajar preferentemente; de momento creemos que hay que aclarar aun más las razones que nos mueven a una opción por un trabajo intelectual centrado en habilidades.

La inteligencia se ha definido como la capacidad de adaptación a situaciones nuevas; contribuiremos a entender y responder a situaciones nuevas en tanto contribuyamos a un desarrollo intelectual en todas sus capacidades. Si centramos todo nuestro trabajo en el acopio de conocimientos concretos, estos, en un mundo tan cambiante como el que vivimos, pueden devenir fácilmente obsoletos, máxime si trabajamos con personas a diez o doce años vista. Por otra parte, hay que reconocer que la cantidad de conocimientos se hace día a día más inabarcable como conjunto y no creemos que ni la niñez, ni la pubertad, sean edades de especialización, sino de estimulación y «puesta a punto» de todo un bagaje de potencialidades.

Creemos que hay que distinguir las necesidades, intereses y posibilidades de los chicos con respecto a los de los adultos, por ello, es diferente enseñar a chicos o a adultos; estos, esquematizando un tanto posiciones, con frecuencia, por el grado de especialización, solo tienen que aprender unos contenidos en determinada área, en tanto que los chicos están «haciéndose», formando su inteligencia (desarrollando habilidades), y esto es necesario y previo para aprender «inteligentemente» y construir conocimiento. Enseñar a un niño es enseñarle a ser estudiante (en el sentido más propio: el que estudia-investiga), incentivándole la curiosidad, adiestrándole en recoger información, analizarla, sistematizarla, aplicarla, enriquecerla, criticarla, tomar posiciones y decisiones, comunicarla, etcétera. Esto es mucho más rico, importante y vital que archivarla; también, honestamente, más difícil y trabajoso. Se trata en fin, de darle herramientas que lo ayudarán a resolver los problemas de diferente índole que le planteará la vida. Asimismo, descubrirá la utilidad, razón de ser y valor del estudio y de la escuela, por su íntima conexión con la vida. De lo contrario, las ideas que se aprenden resultan inertes y, en buena cuenta, nocivas.

Enfatizar una actitud de interlocución con la realidad que interroga, sugiere, responde, sorprende con cada hecho o fenómeno, no es un mero dato a retener, sino una invitación a la reflexión, que pone en marcha todo un repertorio increíble de habilidades intelectuales, que es preciso activar.

También, hay que tener en cuenta que el pensamiento de los chicos es cualitativamente distinto al del adulto. El fin primero de la educación es formar la capacidad de pensar y actuar para alcanzar, en el orden intelectual, la objetividad y en el orden moral la solidaridad como valor universal y supremo (lo que Piaget llamará la «reciprocidad» y otros, simplemente, la justicia) y, por coherencia, el intento esforzado de consecuencia de vida.

Decir que en los chicos y también, con frecuencia, en nosotros, la inteligencia práctica precede a la reflexiva por una parte, y por otra, que el involucramiento afectivo y la valoración del aprendizaje son fundamentales, significa decir que pedagógica y psicológicamente se requiere una educación *activa*, en la que se conjuguen el dominio afectivo y el cognitivo a través de la *actividad*. Es preciso que el niño tenga oportunidades mil para ejercitar sus capacidades, y actualizar así su potencial en la acción; una acción que nutrirá al pensamiento y a la vez le dará sentido para su vida presente, no solo para el futuro. Más adelante, el propio pensamiento abstracto también tendrá que ser vital, e interesará en tanto esté en relación con la actuación concreta. En fin, un pensamiento, una inteligencia que de alguna forma no responde a la vida, que no resuelve los problemas que esta plantea, sirve solo para generar inútiles eruditos y posiblemente vanidosos egocéntricos.

No podemos decir que existe una oposición psicológica entre memoria y pensamiento, sino una interacción permanente, pero sí puede darse una deformación pedagógica en el sentido de privilegiar métodos que entrenen más un proceso que otro. De hecho, en la escuela, ha sido privilegiado el memorizar sobre el pensar. El memorizar supone repetir, retener y evocar un modelo con la mayor fidelidad posible y supone, fundamentalmente, una actitud pasiva del alumno, en tanto que el pensar implica comprender, ordenar, analizar, resolver, transformar operaciones fundamentalmente activas. Por añadidura, hoy está demostrado que es con los métodos activos de estudio, con los que mejor se logra, incluso, retener información.

En honor a la verdad, hay que decir que el llevar adelante la propuesta del desarrollo de habilidades intelectuales nos resulta sumamente difícil y trabajoso por muchas razones, entre ellas cabe destacar algunas:

a. Los sesgos de nuestra propia educación, que nos llevan a repetir los modelos vividos.

b. La formación pedagógica recibida demuestra muchas carencias en cuanto a referentes concretos de aplicación de modelos activos, basados en habilidades, aunque bien podemos haberlos estudiado en los libros.

c. Las resistencias, comprensibles, entre los padres, que temen que sus hijos estén en inferioridad de condiciones frente a otros chicos que siguen modelos más conocidos por ellos y a los que tienden (como nosotros mismos) y toman como referencia. El «vale más lo viejo conocido que lo nuevo por conocer», que traduce «vale más lo malo conocido que lo bueno por conocer», tiene todavía un gran peso.

d. Las escasas posibilidades de confrontación con las poquísimas experiencias en esta línea, en nuestro medio.

e. Las limitaciones de tiempo, capacidad y energía como para atender todos los frentes que pretendemos mantener abiertos, que arrancan de un voluntarismo, quizás ilusamente «todista», recompensado solo con gratificaciones morales, que no exoneran ni el trabajo, ni el cansancio.

f. La ambición nos impide establecer priorizaciones tajantes que involucren renunciaciones que no nos atrevemos a asumir porque no queremos descartar nada que consideremos importante. Más bien nuestra tendencia es a ir incorporando cada vez más elementos que la teoría y la práctica parecen demandar.

g. Las dificultades de la propia complejidad y variedad de las habilidades intelectuales, así como la dificultad de aislarlas, para programarlas, ejercitarlas y evaluarlas.

Quien pretenda desarrollar en la escuela un trabajo en torno a las habilidades intelectuales, tendrá ante sí la convicción de saber que ha planteado correctamente los objetivos de la educación, pero se enfrentará a un terreno de exploración difícil y de implementación más difícil, aunque realmente apasionante.

En medio de todas las dificultades y dudas, el énfasis tanto en el plano intelectual como actitudinal, está centrado en la **actividad**, y para ser más precisos, metodológica y teleológicamente en la **transformación**. Y es que el pensamiento es una fuerza transformadora tanto cuando parte de la acción como cuando se convierte en acción.

Nuestra taxonomía de habilidades⁷

Digamos desde un principio que quizá resulta excesivo hablar de «nuestra» taxonomía de habilidades, puesto que en realidad se trata de una adopción bastante fiel de la taxonomía de B. Bloom, con el único agregado de la capacidad atencional, que colocamos en primer lugar por considerarla como requisito.

La experiencia pedagógica nos ha enseñado que si no se desarrolla la capacidad de la atención, se traban multiplicidad de aprendizajes y también nos ha enseñado que es posible su desarrollo.

⁷ Ver anexo 4 *Secuencia de objetivos generales de habilidades*.

Después de presentar el esquema de nuestra taxonomía trataremos de justificar un poco más prolijamente la inserción de la atención dentro de ella. No haremos lo mismo con las otras habilidades, remitiéndonos para ello al propio B. Bloom, quien las ha definido y explicado mucho mejor de lo que podamos hacerlo nosotros.

Hechas estas salvedades, ofrecemos a continuación una síntesis de nuestra taxonomía de habilidades cognitivas que quisiéramos desarrollar en nuestro trabajo pedagógico:

A. Atención

1. Observación:

- Objetos (cosas, gráficos, lecturas...)
- Hechos y situaciones
- Fenómenos
- De uno mismo
- Ideas

B. Conocimiento

1. Conocimientos específicos:

- Terminología
- Hechos específicos

2. Conocimiento de las formas y medios de tratar los hechos específicos:

- Convenciones
- Tendencias y frecuencias
- Clasificaciones, categorías, criterios, metodologías

3. Conocimiento de los universales y de las abstracciones de un determinado campo:

- Principios y generalizaciones
- Teorías y estructuras

C. Comprensión

1. Traslación: de una forma abstracta a otra.

- Ejemplificar (hechos, principios o generalizaciones).
- Expresar con las propias palabras (qué y por qué) comunicaciones (hechos, fenómenos, conceptos, definiciones, principios y teorías)
- Explicar o leer (símbolos, tablas, cuadros planos, mapas, palabras en contexto, frecuencias, fórmulas, en un sentido denotativo).

D. Aplicación

1. Traslación: de una forma simbólica a otra y una forma verbal a otra.

- Realizar tareas a partir de instrucciones

- Realizar mediciones
 - Codificar y coleccionar
 - Levantar gráficos, tablas
 - Ilustrar mapas o gráficos mudos
 - Aplicar guías de observación
2. *Resolución de problemas*: utilizar los conocimientos, reglas, principios o experiencias anteriores, ante situaciones nuevas.

E. *Análisis*

1. *Elementos*:

- Comparar
- Clasificar

2. *Relaciones*:

- Discriminar (principal-secundario, efecto-causa, medio-fin, antecedente-consecuente)
- Extrapolación
- Deducción
- Interpretación

3. *Principios de organización*:

- Deducción
- Interpretación.

F. *Síntesis*

1. *Reproducción*:

- Reordenar las partes de un todo
- Resumir
- Titular

2. *Producción de una comunicación*

3. *Producción de un plan*

4. *Derivación de relaciones abstractas*:

- Inducir
- Predecir
- Formular hipótesis

G. *Evaluación*

1. *Evidencias internas*: en función de propias experiencias y de la capacidad crítica del sujeto.

- Interpretar, juzgar y valorar

2. *Evidencias externas*: en función de parámetros externos preestablecidos y explícitos.

- Interpretar, juzgar y valorar

La atención

Una de las palabras que posiblemente más utiliza el maestro durante sus clases es la palabra «atención» («atiendan bien», «pongan mucha atención a esto», «fíjense en esto», «cállense y atiendan», «presten atención», etcétera) y una de sus grandes preocupaciones es, justamente, captar la atención de los alumnos. El maestro sabe que solo si se consigue que sus alumnos dirijan sus recursos mentales hacia sus palabras, el texto, tarea, etcétera, es posible obtener logros intelectuales. La atención es un prerequisite para cualquier aprendizaje, la puerta de entrada para el conocimiento y para todas las otras habilidades cognitivas de las más simples a las más complejas. Por esto es que nosotros hemos querido incluirla dentro de las capacidades intelectuales a desarrollar, hasta convertirla en una verdadera habilidad, que tiene mucho de hábito y actitud. Si realmente es así, podemos decir que la atención es educable mediante la ejercitación; susceptible de ser más eficiente al tener en cuenta sus leyes y ser entrenada adecuadamente.

Nos permitimos modificar en este sentido la taxonomía de B. Bloom, para añadir, operacionalmente y desde nuestra perspectiva pedagógica, la habilidad de atención a las seis que él propone. Por esta razón, trataremos de justificar de alguna manera tal modificación; justificación que se basa más en la práctica pedagógica que en la discusión científica de si realmente se trata de una habilidad cognitiva en los términos de B. Bloom.

Es evidente que tanto en la escuela como fuera de ella, estamos constantemente sometidos a una sobredosis de información que nos llega por todos los canales y que demanda el máximo de nuestras capacidades cognitivas. Solo es posible que podamos entender y movernos en medio de esta sobredosis de mensajes gracias al manejo de nuestras capacidades atencionales, que nos permiten dirigir nuestros recursos mentales sobre algunos aspectos, prescindir de otros y repartir dichos recursos entre unas determinadas tareas.

Sabemos que cuando se dan múltiples mensajes o estímulos la capacidad atencional solo puede focalizarse eficientemente en uno, en tanto los otros mensajes o estímulos que están fuera del foco de nuestra atención recibirán un procesamiento mínimo y quizá nulo. Estamos pues, frente a una capacidad de atención limitada, de tal manera que es probable que no podamos realizar eficazmente dos tareas complejas, sin toparnos con interferencias y sin disminuir significativamente el rendimiento. Podemos, por ejemplo, manejar un carro y hablar de filosofía, escuchar y tomar apuntes, pero ello es debido a que una de las actividades (en nuestro caso, manejar y tomar apuntes) es automática, pero no podemos hablar y escuchar a la vez. Y en términos generales podemos decir incluso que hay un mejor rendimiento cuando se enfrenta una sola tarea, sobre todo cuando se

trata de tareas complejas. Esto es importante que lo sepa el profesor (y en general intuitivamente lo conoce muy bien), pero también es importante que lo asuma el alumno con mucha claridad, identificando los distractores que enfrenta en su trabajo y aprendiendo a eliminarlos, para ser más eficiente en sus aprendizajes.

Además de lo dicho sobre la importancia de focalizar la atención por su capacidad limitada, también es importante, pedagógicamente hablando, resaltar que para que se dé esta necesaria focalización de la atención, deben operar adecuadamente los mecanismos de alerta que predisponen al organismo para la atención. El profesor utiliza multitud de tretas para activar estos mecanismos de alerta: tonos de voz, miradas, gestos, verbalizar su deseo de que la atención se focalice («Lo que voy a decir es muy importante», «¡Atención!», «¡Silencio absoluto!», «¡Fíjense bien, ah!»). Por otra parte, el profesor sabe que tiene que dar variabilidad y novedad a los estímulos para que sus alumnos mantengan la atención y no sobrevenga el aburrimiento y el desinterés que harán decaer la atención, pues el estado, como tal, de alerta (no ya solo la focalización de la atención o llamado de atención) no puede prolongarse indefinidamente. Efectivamente, la capacidad de mantener la atención tiene un tiempo determinado. Con frecuencia está en relación con el *interés*, la edad y el entrenamiento, pero indefectiblemente el rendimiento de la atención tiende a disminuir en la medida que aumenta la fatiga psíquica.

Este estado de alerta de la atención tiene mucho que ver con el interés. Estamos vigilantes y alertas frente a aquello que nos interesa, nos motiva. Perogrulllescamente podemos decir que nos motiva aquello que nos interesa y, por tanto, atendemos a aquello que nos motiva porque nos interesa. Sin el interés es muy difícil lograr la atención y sobre todo mantenerla. Por ello es tan importante que el profesor maneje la motivación que conecta con los intereses de los alumnos. La atención, pues, tiene un propósito definido relacionado con el interés.

Un interés natural del hombre en general y del niño en particular es el deseo por «conocer»; este interés natural por «conocer» es lo que llamamos *curiosidad*, que se convierte en un fuerte motivador de la atención. Esta excitante e incitante curiosidad nos lleva en busca de respuestas continuamente.

El contar con una naturaleza humana curiosa facilita enormemente el trabajo de la escuela, siendo una de sus funciones el que el chico vaya encontrando respuestas para satisfacer su curiosidad. La escuela servirá al chico en esa línea en tanto canalice su curiosidad, especialmente mediante la *observación*.

Efectivamente, compete a la escuela brindar a los chicos un sinnúmero de oportunidades para que observen con acuciosidad, rigor e integridad lo que ven, oyen, huelen, gustan y sienten. Esto, a la vez que un modo de responder a la curiosidad,

es un excelente recurso pedagógico para el desarrollo de la atención y una manera de evaluarla. A esta atención dirigida hacia afuera la llamamos, operativamente, observación y a la atención dirigida hacia adentro la nombramos reflexión, que es de alguna forma una observación de uno mismo. Si además, los permanentes trabajos de observación con propósito definido, son socializados, se advierten las deficiencias y diferencias de observación y se va afinando tanto la atención como la minuciosidad y profundidad de las observaciones (ya que esto requiere mayor concentración).

Finalmente, observamos una fuerte relación entre la atención y la memoria y el resto de procesos cognitivos más complejos, especialmente el análisis que discrimina, compara, relaciona, clasifica y la síntesis que entresaca, resume e integra.

Al subrayar algunos elementos hemos querido destacar que de alguna forma vemos una concatenación entre ellos y resaltar la importancia o vinculación con la atención. En este sentido, el interés, la curiosidad, la observación, la memoria y los procesos cognitivos complejos tienen fuertes vínculos con la atención. Razón por la cual nos hemos propuesto como objetivo el ayudar a que nuestros chicos sean capaces de fijar y sostener la atención a fin de que esta adquiera estabilidad, se concentre en un foco y se haga más duradera y voluntaria, y, por tanto puedan alcanzar mayores logros de rendimiento.

Objetivos generales de habilidades

Después de haber presentado el esquema de nuestra taxonomía y algunas acotaciones en torno a la atención con las que queríamos justificar su inclusión en nuestro trabajo de habilidades, ofrecemos, a continuación, un esquema de los objetivos que perseguimos en torno a las habilidades por ciclos de edades, precedidos de una definición operacional y seguidos por una serie de criterios a tener en cuenta en el quehacer pedagógico, finalizando con criterios o indicadores para la evaluación de cada uno de los objetivos.

Debemos advertir que, en la práctica, no resulta fácil aislar cada habilidad y trabajarla sin que de alguna forma no intervengan otras, así que en nuestro trabajo tratamos de precisar y asegurar que, efectivamente, se desarrolle la habilidad que nos proponemos como objetivo, sin preocuparnos mucho si además intervienen otras. Se trata pues, de un énfasis en la que se considera objetivo.

Consideramos que todas las habilidades pueden ser trabajadas en todas las edades escolares, incluso la evaluación o enjuiciamiento –supuestamente la más compleja y elevada–, pero, asimismo, creemos que los ámbitos, áreas o contenidos de las habilidades deben ser secuenciados de acuerdo con la edad.

Por ello, hemos tratado de plantear posibles objetivos por ciclos, con complejidad creciente. Los objetivos planteados para edades inferiores pueden seguir siendo válidos para las superiores, pero no a la inversa.

No obstante la taxonomía de B. Bloom sea materia de estudio en facultades de educación e institutos pedagógicos, se proponga en algunos programas oficiales y sea de conocimiento de muchos maestros, no tenemos conocimiento de que se aplique con cierta fidelidad en ningún centro educativo. Ya es parte del argot pedagógico hablar de la importancia del desarrollo de habilidades intelectuales como parte substantiva de un currículum, pero dudamos que se dé una implementación práctica sistemática, lo cual no significa que no se dé el desarrollo de tales habilidades.

El convencimiento de la validez de un currículum que priorice el desarrollo de habilidades sobre la capitalización de información, nos ha llevado y nos lleva a un intento renovado de aplicar lo que, creemos, es una conquista científica de la pedagogía del siglo XX, pero debemos reconocer que tal aplicación nos resulta trabajosa y difícil, aunque gratificante en los resultados. Decimos trabajosa y difícil porque supone un enfoque diferente, más complejo que la simple transmisión de conocimientos. Es exigente para el maestro, quien no viene preparado para aplicarla; para el padre común, quien tiene que replantear sus expectativas y para nosotros, quienes tenemos que asimilar, adaptar, reformular, operativizar y verificar solitariamente la ciencia y experiencia pedagógica de otros en otras latitudes. Lo que nos proponemos, creemos, tiene un sólido sustento teórico, que nos da cierta seguridad y nos estimula, pero que no nos exonera incertidumbres y errores, por lo cual mantenemos nuestra propuesta abierta y año a año la vamos perfeccionando, concretando, sistematizando. Nos encantaría compartir con otros centros educativos que asumieran o hubieran asumido una educación centrada en el desarrollo de habilidades intelectuales.

Pasamos ya a formular nuestra propuesta de objetivos generales con respecto a las habilidades cognitivas:

1. Atención-concentración

Definición operacional: dirigir nuestros recursos mentales sensoperceptivos hacia algunos aspectos del entorno, prescindiendo de otros (supone alerta, focalización y elusión de interferencias). La capacidad de mantener la atención por un tiempo cada vez más largo es también un objetivo.

OBSERVAR

Concentrar la atención sobre objetos, hechos o ideas, para detectar algo con un propósito definido.

Objetivos por ciclos:

– **Primer y segundo ciclos:** observar objetos, hechos y fenómenos; por ejemplo, observar un carro, un conjunto de carros, un experimento, un acuario, la técnica de un operario, el comportamiento de un animal.

La capacidad de mantener la atención por un tiempo cada vez más prolongado es también un objetivo. Iniciar y desarrollar el planteamiento de preguntas.

– **Tercer ciclo:** estimular, desde la práctica, la capacidad de recoger datos y de expresar y registrar las observaciones, en términos cualitativos y cuantitativos, para una investigación.

Iniciar y desarrollar en los chicos un proceso de planteamiento de problemas.

– **Cuarto ciclo:** prestar atención durante más de 30 minutos a estímulos de diversa índoles y comunicaciones escritas u orales incluso de carácter abstracto.

Registrar observaciones cualitativa y cuantitativamente en relación a preguntas y problemas planteados con rigor científico.

Criterios:

– La observación tendrá un propósito definido y significativo para los chicos. Requiere motivación (objetivo, utilidad, interés, satisfacer curiosidad).

– La observación puede dirigirse a detalles, a lo sustancial, a los procedimientos.

– Un registro de observaciones puede ser la base para la comparación, la clasificación, la medición, la inferencia y la predicción.

– La observación puede ser visual, auditiva, táctil, gustativa u olfativa, incluso puede observarse emociones y sentimientos propios o ajenos en relación directa con las posibilidades y necesidades de edad.

– La observación es aplicable a todos los proyectos.

– La observación lleva a formular preguntas y a buscar respuestas que, al principio, pueden ser inducidas por el profesor. Sin embargo, a medida que se consigue incentivar la curiosidad, se espera el planteamiento de preguntas por parte de los mismos chicos.

– Para el tercer ciclo, delimitar el hecho y ver con qué se relaciona directamente puede ayudar a seleccionar y aislar variables sobre las que buscar información para construir un cierto marco teórico. Esto permite, a su vez, formular los problemas en términos de investigación científica (relación entre el hecho y las variables que lo afectan).

- Para cuarto ciclo, observar para plantear el problema y delimitarlo con rigor científico.

Evaluación:

- La calidad de la observación se dará a través de la descripción o enumeración de lo observado. Calidad y cantidad de lo registrado son criterios de evaluación.

2. Conocimiento

Definición operacional: recordar a largo plazo nombres (terminología), datos, hechos, fenómenos, convenciones, símbolos, conceptos, principios, clasificaciones, tendencias, criterios, métodos, teorías, estructuras, sistemas, etcétera.

RECORDAR

Capacidad de recuperar informaciones almacenadas en la memoria a largo plazo de los mínimos planteados en los proyectos (con una memoria comprensiva).

Objetivos por ciclos:

- **Primer ciclo:** conocer y nombrar el mundo. Nombres o terminología, datos, hechos, símbolos, convenciones y clasificaciones.
- **Segundo ciclo:** organizar el mundo. Nombres o terminología, datos, hechos, símbolos, convenciones, conceptos, clasificaciones y relaciones de subordinación o supraordenación.
- **Tercer ciclo:** comprender el mundo. Nombres o terminología, datos hechos, fenómenos, símbolos, convenciones, conceptos, clasificaciones, principios, relaciones, tendencias, secuencias, métodos (pasos de la investigación científica) y teorías.
- **Cuarto ciclo:** interpretar y juzgar el mundo. Nombres o terminología, datos, hechos, fenómenos, símbolos, convenciones, conceptos, clasificaciones, principios, relaciones, métodos, tendencias, teorías, estructuras y sistemas.

Criterios:

Atender algunas condiciones que hacen más fácil y eficiente el recuerdo:

- La vivencia: a mayor participación sensorial y afectiva, mayor retención o recuerdo. Involucramiento.
- La relación: cuanto mayor sea la relación de lo nuevo con los datos anteriores mayor retención.
- La significatividad: a mayor significación afectiva, mayor recuerdo. Interés.
- La elaboración: cuanto más profundo sea el nivel de análisis o elaboración, mayor probabilidad de recuerdo posterior.

- La claridad y distinción: cuanto más se resalte o más se contraste un contenido (evitar perturbadores), mayor retención.
- No todos recordamos con la misma facilidad cualquier tipo de información. Especialización.
- El recuerdo libre es más difícil que el reconocimiento (por ejemplo, es más difícil la pregunta abierta que la elección múltiple).
- La memoria a corto plazo es capaz de retener de tres a siete unidades de información entre cuatro a cuarenta segundos (la edad es una variable a tener en cuenta).
- A partir del segundo ciclo, introducir el repaso para reforzar el recuerdo (la repetición afianza la memoria a largo plazo).
- Todos los proyectos tienen contenidos mínimos que deben «fijarse» y que constituyen la «materia prima» para el trabajo de habilidades. Algunos tienen carácter de prerrequisito.
- Todos los chicos deben tener sistematizados los contenidos mínimos, ordenados y bien resaltados en su fólter de proyectos.
- El estudio, entendido como ejercicio de memorización («chancar»), es indispensable para un trabajo eficiente de conocimientos: cuanto más activo sea el estudio con subrayados, resúmenes, esquemas, hacerse preguntas, será mucho mejor.

Evaluación:

- Esta habilidad es la más fácil de evaluar y en ella se centra la gran mayoría de las evaluaciones, vía pruebas orales y escritas o exámenes. Así pues, nos abstenemos de dar indicadores, que subyacen, por otra parte, en los criterios señalados antes.

Nota: nosotros hemos mantenido como uno de los grandes objetivos de nuestro trabajo pedagógico a «los conocimientos», así que más adelante se volverá sobre el tema, en un acápite posterior en el que damos razón de esta consideración especial y de nuestro modo de entenderlos.

3. Comprensión

Definición operacional: captar el sentido directo de un mensaje y ser capaz de ejemplificarlo y expresarlo con las propias palabras.

COMPRENDER

Incluye las capacidades de:

- Ejemplificar. Hechos, principios o generalizaciones.
- Expresar con las propias palabras (qué y por qué), comunicaciones (hechos, fenómenos, conceptos, definiciones, principios y teorías). Interesa

desarrollar la capacidad de comunicación clara, precisa y fiel: hablar con propiedad.

– Explicar o leer. símbolos, tablas, cuadros, planos, mapas, palabras en contexto, gráficos, frecuencias, fórmulas (en un sentido denotativo).

Objetivos por ciclos:

– **Primer ciclo:** ejemplificar hechos, situaciones, fenómenos.

Expresar con las propias palabras (qué y por qué) comunicaciones sobre hechos, situaciones y fenómenos.

Explicar y entender símbolos, gráficos, tablas y cuadros.

– **Segundo ciclo:** ejemplificar hechos, situaciones, fenómenos y conceptos.

Expresar con las propias palabras (qué y por qué) comunicaciones sobre hechos, situaciones, fenómenos, conceptos y definiciones.

Captar y expresar símbolos, gráficos, tablas, cuadros, planos y mapas.

– **Tercer ciclo:** ejemplificar hechos, fenómenos, situaciones, conceptos, principios y generalizaciones.

Expresar con las propias palabras (qué y por qué) comunicaciones sobre hechos, fenómenos, situaciones, conceptos, definiciones y principios.

Captar y expresar símbolos, gráficos, tablas, cuadros, planos, mapas, palabras por contexto, frecuencias, fórmulas, etcétera.

Identificar, explicar y ejemplificar los pasos para una investigación científica.

– **Cuarto ciclo:** ejemplificar hechos, fenómenos, conceptos, definiciones, principios, generalizaciones, con fidelidad y precisión.

Explicar con sus propias palabras gráficos, tablas, cuadros, planos, mapas, palabras por contexto, tendencias, métodos, teorías y sistemas.

Criterios:

– La incapacidad de seguimiento de instrucciones orales o escritas puede denotar una falta de comprensión, pero también una deficiencia de aplicación. Un seguimiento fiel de instrucciones supone, indefectiblemente, una comprensión adecuada.

– Los latinos decían: «si posees la idea, no te faltarán las palabras para expresarla». Esto quiere decir que una buena comprensión, generalmente, lleva emparejada la posibilidad de una comunicación suficientemente clara.

– Todas las asignaturas y proyectos requieren el esfuerzo de la comprensión. Tiene especial importancia para el desarrollo de la comprensión, la lectura desde segundo grado, con la ayuda de preguntas de comprensión, que también sirven para evaluación de la habilidad. Las asambleas y las noticias son canales idóneos para la ejercitación de la comprensión.

- Es importante atender a la conciencia subjetiva de comprensión con preguntas como: ¿entendieron todos?, ¿quieren que explique otra vez?, ¿alguien tiene dudas?

Evaluación:

- Serán criterios de evaluación la velocidad de captación, la fidelidad y la precisión (no necesariamente la concisión).

4. Aplicación

Definición operacional: llevar a la práctica reglas, leyes, principios, generalizaciones, criterios, teorías, etcétera, trasladándolas para resolver situaciones nuevas y concretas.

APLICAR

Capacidad de utilizar ante situaciones nuevas o problemas nuevos los conocimientos, reglas, principios o experiencias anteriores.

Objetivos por ciclos:

- **Primer ciclo:** ejecutar tareas a partir de instrucciones claras.
Enfrentar, grupalmente y con orientación del profesor, los problemas que surjan. Proponer en asambleas, responsabilidades, comisiones productivas y proyectos problemas vinculados a la realidad para entrenar la capacidad. Realizar experimentos, construcciones, pequeñas investigaciones o actividades, siguiendo instrucciones.
Realizar mediciones de longitud y peso.
- **Segundo ciclo:** ídem que para el primer ciclo. Además:
Realizar mediciones de longitud, peso, volumen y tiempo.
Codificar y coleccionar.
Levantar gráficos, tablas y encuestas de acuerdo con normas preestablecidas y tomando en cuenta experiencias anteriores.
Ilustrar gráficos y mapas mudos.
Aplicar guías de observación y métodos de estudio.
- **Tercer ciclo:** ídem que para el segundo ciclo. Además:
Elaborar fichas bibliográficas y textuales.
Cuantificar los datos utilizando un marco de referencia. Medición.
Relacionar leyes o principios con situaciones vividas y prácticas.
Realizar ensayos que pongan a prueba una hipótesis.
- **Cuarto ciclo:** Ídem al tercer ciclo, además, aplicar en situaciones nuevas los conocimientos, leyes, métodos, principios, generalizaciones, criterios y teorías. Relacionar los principios para resolver problemas personales y del mundo físico o social.

Criterios:

- Como práctica permanente, devolver a los alumnos, individual o grupalmente, los problemas que plantean y retarlos a encontrar la solución («¿Qué crees que se podría hacer?»).
- Las Ciencias Naturales y las Matemáticas ofrecen las mayores posibilidades para la resolución de problemas.
- Es importante poner énfasis en los métodos de estudio, la búsqueda ordenada de datos de la realidad o de bibliografía, la metodología de trabajo, el fichaje, etcétera, para verificar una correcta aplicación.
- Todo conocimiento, ley o principio que puede ser verificado con experimentos favorece la comprensión y refuerza el recuerdo.
- La aplicación expresa claramente la utilidad del aprendizaje.
- Previa memorización del alfabeto, la ubicación de palabras en el diccionario es un ejercicio de aplicación a partir de segundo grado.
- El manejo de índices de libros se utiliza a partir de cuarto grado.

Evaluación:

- Pueden ser elementos de evaluación la fidelidad en el seguimiento de instrucciones o normas, la exactitud (mediciones), la coherencia entre la teoría y el experimento, la eficacia y la utilidad.

5. Análisis

Definición operacional: descomponer un todo en sus partes, diferenciando elementos, sus interrelaciones y formas de organización.

ANALIZAR

Habilidad que implica las capacidades de:

Comparar, previa observación minuciosa.

Clasificar.

Distinguir o discriminar elementos, relaciones y principios de organización.

Objetivos por ciclos:

- **Primer ciclo:** comparar semejanzas y diferencias entre objetos y hechos.
Determinar las partes de un todo.
Clasificar objetos, hechos y fenómenos.
Discriminar: principal-secundario y causa-efecto.
- **Segundo ciclo:** ídem que el primer ciclo. Además:
Discriminar: antecedente-consecuente y medio-fin.
Identificación de errores lógicos en una comunicación.
Razonamiento verbal.

Identificar elementos subyacentes: propósitos, intenciones, intereses, actitudes y prejuicios en relatos, conductas, medios de comunicación social (propaganda), etcétera.

– **Tercer ciclo:** ídem que el segundo ciclo. Además:

Identificar la estructura u organización de un material.

Descubrir los principios o criterios que orientan una obra.

Clasificar principios, métodos, teorías.

Inferencia, deducción.

Aislar variables.

– **Cuarto ciclo:** ídem al ciclo anterior, además, es capaz de descomponer el todo en sus partes cualquier tipo de material concreto o abstracto.

Descubrir la estructura que subyace en una comunicación.

Discriminar principal – secundaria (aislar variables).

Deducir conclusiones lógicas a partir del razonamiento abstracto (verbal, matemático, proposicional, de clases...).

Criterios:

– El curso Noticias constituye un espacio privilegiado para el trabajo de análisis, pero es inevitable y oportuno un trabajo de análisis en Proyectos.

– El análisis constituye un elemento necesario para la evaluación, pero no supone un juicio de valor. Requiere de una acuciosa observación.

– Las comparaciones pueden ser entre objetos (en nivel inicial), hechos fenómenos, ideas, procesos, principios y teorías (en grados superiores).

Evaluación:

– Son elementos de evaluación: el reconocimiento de criterios de análisis, distinción y cantidad de elementos de un todo y la solidez de argumentación.

6. Síntesis

Definición operacional: proceso de reunir diversos elementos para constituir un todo, que puede ser un producto creativo por la nueva forma de organizarlos.

SINTETIZAR

Implica las capacidades de:

Reordenar las partes de un todo.

Resumir.

Definir y denominar.

Imaginar.

Plantear hipótesis (planteo imaginativo de soluciones).

Diseñar proyectos y planes, por ejemplo, de investigación.

Predecir o inducir (de lo particular a lo general), a partir de una serie de relaciones abstractas.

Objetivos por ciclos:

– **Primer ciclo:** resumir, aprendiendo a identificar elementos esenciales.

Producir comunicaciones con una intención.

Titular.

Definir y denominar.

Imaginar libremente.

Plantear hipótesis o posibilidades de solución a problemas y destacar la variedad de alternativas posibles.

– **Segundo ciclo:** ídem que en el primer ciclo. Además:

Elaborar resúmenes orales y escritos.

Emplear subrayados.

Elaborar planes de trabajo y diseños de actividades.

Elaborar índices.

Sistematizar y producir informes.

– **Tercer ciclo:** ídem que en el segundo ciclo. Además:

Elaborar cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Aplicar mecanismos de inducción y predicción (anticipar la ocurrencia de un acontecimiento en base a observaciones previas).

Tomar apuntes, con asesoría.

– **Cuarto ciclo:** ídem que ciclo anterior, además:

Crear índices, toma apuntes.

Elaborar informes sistemáticos escritos y orales.

Investigar.

Plantear hipótesis bien estructuradas.

Criterios:

– El aprendizaje creativo y la formación de la creatividad tienen mucho que ver con la síntesis. Toda ejercitación de la imaginación y de la fantasía refuerza esta habilidad (el arte en general y el lenguaje en particular).

– Cada proyecto ofrece una amplia gama de posibilidades de sintetizar: resúmenes, índices, definiciones, fichas, sistematizaciones, informes, pequeñas investigaciones, titulares, conferencias, etcétera. Asimismo, el trabajo de noticias.

– La participación de los chicos en el diseño de planes de trabajo y actividades es también un buen recurso metodológico.

- Es conveniente, inicialmente, dar alguna plantilla de planificación. Por ejemplo, objetivos y metas, tareas, organización (distribución de funciones y responsabilidades), estrategias y tácticas, cronogramas, recursos, evaluación, etcétera.
- El trabajo de comisiones productivas debería responder a una planificación e incluir, además, presupuestos económicos.

Evaluación:

- En la planificación se tendrá en cuenta la secuencia lógica y completa de pasos para alcanzar una meta u objetivo.
- En lo correspondiente a redacción son criterios de evaluación: la coherencia y la precisión; y en lo que es producción creativa la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y también la coherencia.
- La formulación de hipótesis será evaluada de acuerdo con su riqueza predictiva y su plausibilidad (no absurdo).

7. Evaluación o enjuiciamiento

Definición operacional: interpretar, juzgar y valorar objetos, ideas, opiniones, principios, teorías, conductas, métodos, etcétera, en función de las propias experiencias y capacidad valorativa del sujeto (criterios internos: normas o principios implícitos), o a partir de confrontaciones con parámetros externos preestablecidos (criterios externos: normas o principios explícitos).

EVALUAR

Implica capacidades de:

Opinar con fundamento.

Aportar pruebas o fundamentos para refrendar los juicios y actuaciones propias o ajenas a partir de evidencias internas o externas.

Formular críticas que señalen cualidades, ventajas, inconvenientes, limitaciones, elementos positivos o negativos.

Interpretar o sacar conclusiones que verifiquen la verdad, falsedad, insuficiencia de pruebas o datos, probabilidad, posibilidad.

Identificar y someter a crítica los supuestos o premisas.

Producir escalas de evaluación y evaluar a partir de ellas.

Tomar posiciones y decisiones a partir del análisis crítico de variables y de valores.

Objetivos por ciclos

– **Primer ciclo:** opinar dando alguna razón de su opinión.

Juzgar hechos, opiniones, producciones o conductas propios o ajenos a partir de evidencias externas proporcionadas por el profesor.

Interpretar o sacar conclusiones verificando la verdad, falsedad, insuficiencia de pruebas, posibilidad.

Tomar acuerdos grupales razonados a partir de necesidades.

Someter a crítica supuestos, con inducción del profesor.

Interpretar cuadros de frecuencia y diagramas de seguimiento sencillos.

– **Segundo ciclo:** ídem que para el primer ciclo. Además:

Juzgar hechos, opiniones, producciones o conductas propios o ajenos a partir de evidencias externas proporcionadas por el profesor o de parámetros elaborados grupalmente.

Identificar y someter a juicio supuestos, dirigidos por el profesor.

– **Tercer ciclo:** ídem que para el segundo ciclo. Además:

Opinar fundamentando sólidamente sus opiniones. Juzgar hechos, opiniones, producciones, conductas, principios, teorías, métodos propios o ajenos a partir de evidencias internas y externas.

Identificar y someter a crítica supuestos, en forma autónoma.

Verificar o someter a prueba el grado de precisión de las predicciones.

Sacar conclusiones de investigación.

Iniciarse en la clarificación de valores y en la solución de dilemas morales.

- **Cuarto ciclo:** ídem para el tercer ciclo anterior, además:

Opinar, criticar y juzgar hechos, opiniones, producciones, conductas, principios, teorías, estructuras y sistemas.

Dar razones propias y consistentes desechando supuestos.

Identificar cuadros estadísticos, verificar el grado de precisión de las predicciones y sacar conclusiones.

Criterios:

– El curso de Noticias es un campo propicio para el trabajo de evaluación, pues permite desenmascarar el contrabando ideológico en propagandas, prejuicios, supuestos, etcétera.

– Las asambleas y las auto y heteroevaluaciones permiten un trabajo permanente de evaluación y de esclarecimiento de ideas y valores.

– La apreciación artística, más allá de la sensación de agrado o desagrado, puede llevar a explicitar criterios estéticos utilizados.

– Si bien son válidas expresiones de acuerdo o desacuerdo (me gusta o no me gusta, me parece bien o mal), hay que saber argumentar. El profesor debe exigir una explicación del porqué, tantas veces como sea conveniente de acuerdo con la edad.

– La actitud crítica es una actitud eje del colegio que debe promoverse en todo momento para generar un sólida opinión.

- A medida que los chicos crecen, hay que ir poniendo énfasis en la clarificación de valores. A partir de la pubertad, se trabaja desde la reflexión para lograr una clarificación de valores y una opinión libre.

Evaluación:

- Son criterios de evaluación: la habilidad de juicio crítico, la profundidad y precisión analítica, la pertinencia de evidencias y parámetros, la independencia de opinión sustentada.

* * *

C. Los objetivos de conocimientos o información

Este gran objetivo de la escuela tradicional también es uno de nuestros grandes objetivos como escuela. La diferencia está en que ni es el único ni es el más importante para nosotros. No lo desdeñamos, como se verá a continuación, pero entendemos su sentido y funcionalidad quizá de modo diferente.

Aclaremos desde el inicio que cuando hablamos de conocimientos no nos referimos únicamente a recordar, evocar o reconocer un dato, una idea o fenómeno de un modo memorístico y repetitivo. Esta concepción de conocimiento resulta francamente pobre y quizás estéril. Nos referimos a lo que podríamos llamar una «memoria comprensiva» (no mecánica y repetitiva), que abarca con frecuencia procesos más complejos, como los de relación y juicio. Estos procesos harán que el nuevo material se incorpore relacionado con los conocimientos previos para así organizar el conocimiento en esquemas conceptuales, que se van modificando con los nuevos conocimientos, en un proceso sin fin.

También gracias a estos procesos (no al simple memorismo), el conocimiento asimilado por la «memoria comprensiva» adquiere significatividad y funcionalidad para ser utilizado en situaciones nuevas. Así se viene a construir una estructura cognoscitiva disponible en cualquier momento y situación.

Para que el aprendizaje en general sea significativo, y en particular lo sea el aprendizaje de conocimientos, debe cumplir algunas condiciones, entre las que podríamos destacar dos: 1) que el contenido tenga significatividad lógica, es decir, no sea arbitrario y confuso y 2) que el contenido tenga significatividad psicológica, tanto porque encuentra una estructura cognoscitiva con los requisitos que permitan asimilar el nuevo conocimiento, como porque los nuevos conocimientos responden a los intereses del alumno; es decir, le motiven (abriéndole a su vez a nuevos intereses). De esta forma, el alumno siente la funcionalidad del aprendizaje.

Memoria comprensiva, significatividad y funcionalidad son ingredientes interrelacionados que hacen una información digna de atención y retención. Solo consideramos válido trabajar objetivos de conocimientos dentro de este marco. Toda otra acumulación mecánica y memorística es materia muerta, que no vitalizará los esquemas conceptuales y, por tanto, tampoco aportará mayormente para una respuesta ante situaciones nuevas.

Si bien debemos clarificar qué contenidos informativos deben seleccionarse, orientados por los criterios enunciados, igualmente creemos que se requiere clarificar el *cómo y para qué* para abordarlos. Así pues, vamos a tratar de sistematizar lo que hemos ido descubriendo en la práctica pedagógica y que nos ha zarandeado durante mucho tiempo, pasando de un rechazo (en verdad más teórico que práctico) a los embutidos de conocimientos, hasta una cierta revalorización de determinados conocimientos, dentro de algunos criterios como los mencionados. Dialécticamente, en la práctica pedagógica, fuimos descubriendo algunos hitos orientadores (que quizás aún tienen que clarificarse más), como los siguientes:

1. Es evidente que el conocimiento siempre es parcial y relativo: nunca lo abarca todo, ni es fijo históricamente. Sin embargo, esto no significa que sea deleznable, sino que tiene un valor subsidiario (no en sí mismo) en relación con otros objetivos del desarrollo humano. Este valor del conocimiento es de suma importancia (pese a su carácter subsidiario) porque aporta la base sobre la que se desarrollan capacidades del pensamiento. Así constatamos que, en la medida en que es mayor la cantidad de «cosas que uno sabe» (conoce con una «memoria comprensiva»), suceden al menos tres hechos importantes: a) es mayor la amplitud e intimidad de nuestra relación con el mundo que nos rodea, b) es mayor nuestra riqueza de pensamiento-lenguaje-comunicación, c) es mayor el ámbito de los intereses, que se ven estimulados por una mayor y adecuada información.

2. Dentro de esta línea, vale decir que el «pensar» y la resolución de problemas no pueden darse en el vacío, sino que requieren de los conocimientos como materia prima, para desarrollar nuevos esquemas conceptuales.

3. Es probable que se pueda establecer cierta relación entre mayor conocimiento del mundo y de sí mismo y mayor desarrollo de madurez. Sin embargo, en este aspecto hay que ser cautelosos porque se dan interpretaciones sesgadas que no compartimos, como confundir calidad de educación con cantidad de conocimientos o confundir el «éxito educativo» de un profesor con la facilidad que supone la transmisión-adquisición y evaluación de conocimientos memorísticos (es fácil hacer que los chicos memoricen miles de datos, pero no necesariamente esto implica madurez mental) o confundir el saber y la valía personal con el

prestigio que otorga la sociedad a la erudición enciclopédica. En fin, confundir la información para la vida con la información para nada (o para un examen, que «es poco menos que nada»).

Como no pretendemos descartar los conocimientos en nuestro trabajo educativo, aunque sí los descartemos como la única y última finalidad, tratamos de seleccionarlos (dada su vastedad) bajo un principio general: optar solo por aquellas nociones que son claramente requisitarias y fundamentales, teniendo en cuenta la estructura interna de las áreas de estudio y las estructura psicológica de quien tiene que aprenderlas. Esta opción es evidentemente problemática, tanto en la teoría como en la práctica; sin embargo, se pueden vislumbrar algunos criterios de los que estamos tratando de echar mano para seleccionar nuestros contenidos.

No nos convence mucho el presupuesto de que las nociones que aprende el estudiante le serán siempre útiles en el futuro porque evidentemente esto no se verifica en muchos casos (por ejemplo, muchas nociones de química solo serán útiles para quienes tienen un interés específico o para quienes se especializarán profesionalmente en esta área, siendo incierta la transferencia que se pueda dar a otras áreas). Sobre todo en la educación básica (como su mismo nombre indica), hay que tratar de insertar solo aquello que es básico.

Creemos que los conocimientos deben ordenarse en torno a esquemas conceptuales englobadores, para que no se conviertan en «una ruma de datos» inconexos y sin sentido, sino en entidades relacionadas. Así pues, las unidades temáticas que nosotros llamamos «proyectos» (por cuanto implican una serie de actividades en función de un producto final «visible» y socializable), tienen que tocar, de acuerdo con la edad, aquellos conocimientos de interés básicos para los chicos que permitan la organización del conocimiento y su desarrollo. Los datos, terminologías, hechos, convenciones, metodologías, principios, leyes, etcétera, tienen un porqué y un para qué, organizadores y estimulantes.

Pensamos que se debe privilegiar la profundidad sobre la extensión, con una dosificación secuenciada de conocimientos mínimos exigibles en cada grado escolar.

Se trata, pues, de agrupar hechos, conceptos y principios en torno a esquemas conceptuales vinculados a la acción y reforzados por ella. Por tanto, no se trata de adquirir un buen archivo de datos, hechos y fenómenos, sino de tomar y analizar algunos de ellos que resulten significativos para descubrir qué los genera, qué los organiza, cómo adquirirlos y cómo validarlos. Ello permitirá darles una funcionalidad y sentido vital al conectarlos con la realidad, además de enriquecer la experiencia personal, al movilizar nuevas actitudes, al promover acciones. El chico tiene necesidad y derecho a sentir que lo que va aprendiendo es de alguna

forma trascendente para su vida. De ser así, el aprendizaje se convierte en una respuesta al deseo que tiene de conocer, expresado en su desbordante curiosidad, que se ve estimulada por cada nuevo conocimiento.

Como se puede ver, por tanto, la memoria es una herramienta importante y necesaria, pero no la única ni la más importante, porque finalmente es subsidiaria para el desarrollo de las otras habilidades intelectuales (de orden superior) y para la acción misma. Por otra parte, la memoria se ve reforzada y estimulada por el sentido, la coherencia y la aplicación de la información aprendida.

Es preciso, pues, identificar los elementos fundamentales de cada ciencia o tema y organizarlos en un esquema jerárquico y relacional.

Para organizar una ciencia o tema, identificando lo fundamental, podemos formularnos algunas preguntas que pueden ayudarnos.

1. ¿A qué preguntas clave responde la ciencia, tema o proyecto? Si logramos responder a las interrogantes que se plantea la humanidad (posiblemente coincidentes con los intereses de los chicos) y es clara su funcionalidad, aseguramos la significatividad y la motivación.

2. ¿Cuáles son los conceptos clave que maneja?

3. ¿Qué métodos de investigación utiliza para generar el conocimiento?

4. ¿Qué afirmaciones principales ofrece en respuesta a las preguntas clave?

5. ¿Qué habilidades cognoscitivas requiere y cuáles estimula preferentemente?

6. ¿Qué juicios de valor hace intervenir y que actitudes puede fomentar o le son más propias?

7. ¿Qué actividad o conjunto de actividades pueden desarrollarse, de tal manera que susciten respuestas, métodos, habilidades y repreguntas, a la vez que motiven la búsqueda y la acción, dándoles sentido?

Pese a haber conseguido un cierto «andador» para diseñar los conocimientos, aún nos sentimos muy lejos de un diseño acabado y de una aplicación coherente con los criterios señalados y asumidos teóricamente. Sin embargo, creemos estar más cerca de una educación más consistente y pertinente que la tradicional, que, justamente y a pesar de pretender esencialmente un aprendizaje de conocimientos, tiene tan dudoso éxito. Efectivamente, si se tiene en cuenta la unidimensionalidad de los esfuerzos y tiempo dedicado a los conocimientos, el éxito es realmente dudoso. Más dudoso aun si se considera importante la educación integral, en un sentido pleno y personalizador. Honestamente, creemos que nuestro sustento teórico es más consistente, pese a sus deficiencias, incertidumbres y lagunas.

Creemos haber emprendido un camino sin retorno y percibimos la educación tradicional como estancamiento. Estamos frente a un reto que nos espolea a

corregir y profundizar nuestra teoría y a ser coherentes en nuestra práctica pedagógica, alimentándose ambas dialécticamente.

Consideramos oportuno reflejar, brevemente al menos, dos criterios que nos guían en el modo de implementar el aprendizaje de conocimientos. Cuando hablemos de nuestra metodología trataremos de ser más explícitos y específicos. Al margen de teorías contrapuestas que ven indisociables el qué y el cómo o de las teorías que los ven, por el contrario, relativamente independientes y los consideran separadamente, por ahora mencionaremos dos parámetros orientadores de nuestra metodología instruccional:

1. La necesaria adecuación de los conocimientos al momento evolutivo. Esto nos habla del cuándo enseñar qué, invocando a una secuenciación respetuosa de los contenidos en relación con las edades, intereses y tipo de pensamiento correspondiente. Asumimos, en general, el desarrollo de los conocimientos en una secuencia de complejidad creciente, que va de lo más simple a lo más complejo y de lo más concreto a lo más abstracto.

2. La necesaria interrelación de los conocimientos. En efecto, parece evidente que el conocimiento interrelacionado y organizado es más fácil de aprender, retener y evocar. Datos específicos inconexos muy difícilmente serán recordados a largo plazo. Así pues, los datos específicos deben aprenderse relacionados con abstracciones generales, recordándose en estas condiciones. Por otro lado, las generalizaciones o abstracciones a su vez, son también más difíciles de comprender y recordar, sin el vínculo con los hechos o fenómenos concretos pertinentes, como lo demuestra el recurso didáctico de la ejemplificación.

Si además de estos dos parámetros conseguimos que el aprendizaje de los conocimientos arranque de las exigencias de la realidad y de la acción sobre ella, habremos logrado que los chicos tengan «más ganas de estudiar y de aprender».

Mucho más habría que decir respecto a los conocimientos: la importancia de la globalización, de la realidad, de los intereses, de la actividad. Sin embargo, vayamos por partes, pues más adelante dedicamos un capítulo a nuestros principios pedagógicos, donde nos explayaremos en estos aspectos y otro referido a la forma de abordar los conocimientos a través de los proyectos.

* * *

D. Objetivos en torno al desarrollo de destrezas artísticas, psicomotrices y manuales

Entre los grandes objetivos que pretendemos, y como parte de una formación integral, creemos que tiene un lugar importante el desarrollo de las ca-

pacidades artísticas, de los sentidos y del cuerpo entero con todas sus potencialidades. Crear canales para el despliegue de esas potencialidades es una parte sustancial de la educación en general y del niño y adolescente en particular.

No se puede desligar el cuerpo de lo psicológico. Como hemos repetido en diferentes ocasiones, «cuerpo, mente y corazón» constituyen una unidad indisoluble, algo que, en cierto modo, desde hace siglos se ha venido planteando con el aforismo latino *mens sana in corpore sano*.

Efectivamente, quienes trabajamos en educación sabemos muy bien la correlación tan frecuente; por ejemplo, entre la destreza corporal y la autoestima, la seguridad y la confianza básica. Sin embargo, creemos que, en la práctica, se ha dado una desvalorización del cuerpo en la aplicación de los programas educativos y con razón creemos que la educación ha merecido, en muchas ocasiones, calificativos como «intelectualista, racionalista, academicista, teorizante». Todos conocemos la escasa valoración de las «clases» de Arte, de Educación Física y de Formación Laboral, tanto por los padres, como por muchos de los maestros y, por ende, por los propios chicos.

Nos parece particularmente grave en nuestro país la desvinculación de la escuela con el mundo del trabajo, sobre todo del trabajo productivo manual. Es totalmente incoherente que en nuestro país, atosigado por necesidades básicas y donde está en juego la supervivencia de millones, haya una saturación de aspirantes a profesionales de corbata, de gente «inútil» que, en el mejor de los casos, está informada, pero no es capaz de valerse por sí misma para resolver las necesidades más elementales. En todo caso, la escuela no ha proporcionado ni las actitudes ni las destrezas para enfrentar con cierta autosuficiencia la vida, sino que más bien puede haber inoculado actitudes despectivas respecto a «ciertos trabajos» y ha dejado dormidas potenciales destrezas.

Frente a esta situación, nosotros quisiéramos revalorizar la sensibilidad, la imaginación, la autoexpresión, la creatividad, el aprecio por los valores estéticos, los sentidos, el contacto directo de las manos, el sudor y la utilización global del cuerpo, a través del arte, la Educación Física y el trabajo productivo y manual.

Pondremos especial atención al trabajo productivo y manual, porque creemos que, hoy por hoy, es el más urgente en nuestro país y el menos presente en nuestras escuelas. Ciertamente, la llamada «formación laboral» aparece en los currículos oficiales y se ha ganado ya un espacio en las élites planificadoras de la educación, pero está muy lejos de convertirse en una práctica pedagógica seria en la mayoría de las escuelas.

La educación artística

Creemos que existen disponibles buenas programaciones de educación artística, variedad de técnicas para las diferentes vertientes del arte, sustentos teóricos valiosos, metodologías consistentes y pertinentes y no creemos que nosotros podamos aportar gran cosa en estos aspectos; más bien tenemos mucho que asimilar de lo disponible. Existen en el Perú algunas escuelas en las que el arte, o al menos algunas artes, se trabajan con asiduidad y calidad, pero en la gran mayoría de escuelas «la clase» de arte no es más que un «relleno» en el horario, un «relajo» para los chicos, una pérdida de tiempo. Sin duda, hoy más que nunca, la escuela está obligada a promover la creatividad para encontrar alternativas y nuevas salidas a viejos problemas. Este desarrollo de la creatividad, evidentemente, no vendrá solo a partir del arte, pero, definitivamente, este es un estimulador de la imaginación, del pensamiento divergente y de la capacidad creadora.

En efecto, el progreso científico-técnico y la vida misma tan mutante de nuestros días exige adaptaciones permanentes y nuevas. La cantidad de problemas que la humanidad, y en concreto nuestro pueblo, necesita mentes innovadoras y creativas.

Un mundo estático y poco retador es menos exigente para la creatividad y se basa fundamentalmente en un concepto anquilosado de la tradición. Sin embargo, hoy nuestro mundo está inmerso en una dinámica de cambio y velocidad que reta constantemente a los elementos propios de la creatividad: la fluidez o productividad creativa, la originalidad, la flexibilidad, la elaboración o riqueza de detalles, la inventiva (entendida no como pura originalidad, sino que ofrece una novedad eficaz o fecunda, por ejemplo en el campo social) y la apertura a los nuevos campos que se abren.

En otras palabras, a la escuela le corresponde formar personalidades creativas, capaces de solucionar los problemas de toda índole que plantea la vida: intelectuales, de relaciones humanas, estéticos, políticos, sociales, técnicos, etcétera. Con ello prepararía realmente para afrontar la realidad y transformarla. Sin embargo, esto no es esperable mientras la escuela discurra de espaldas a la vida, fomente la pasividad, privilegie el pensamiento convergente, se sesgue en lo teórico-intelectual, destierre la imaginación, coacte la libre expresión.

Es admirable el ingenio práctico de nuestro pueblo, expresado en su desarrollo de una tecnología informal adaptativa, pero este hecho no lo atribuimos en absoluto a la escuela, sino más bien a los constantes retos que le plantea la vida, especialmente al reto de la sobrevivencia en medio de la escasez de recursos. Como decían los latinos: «mente apretada, discurre». Así, el peruano

tiene que inventar recursos para subsistir entre tremendas dificultades, pero esta inventiva, en muchos casos, se canaliza y se agota en la «viveza criolla», en el ardid, en el vivir de los demás, en la producción «chapucera» y no en la creación productiva, necesaria y de calidad. Todo ello nos habla de una capacidad no explotada en la escuela y nos indica también que la Educación por el Arte como un eje reforzador de la creatividad es una necesidad.

A la vez que afirmamos el goce de las posibilidades estéticas tanto en la producción como en la contemplación de las obras artísticas, las virtualidades expresivas del arte y las posibilidades de autorrealización, queremos afirmar la función estimulante del arte para desarrollar el pensamiento y la acción creadora. Afirmar, en fin, la importancia del recurso del arte para promover personalidades creadoras, no solo en el ámbito propiamente artístico, sino en el rendimiento general de la persona en los demás campos, técnico, profesional y humano en general.

No entraremos a describir cada uno de los programas de educación artística que desarrollamos, que siempre tienen una intencionalidad más amplia que la propia veta artística que se trabaja, sino que nos limitaremos a esbozar una panorámica general de nuestro estilo de trabajo de educación artística, algunas de sus características, algunos logros y deficiencias.

La línea de acción educativa del arte está presente en todos los grados y cruza inexorablemente todas las otras líneas de acción educativa (especialmente en la primaria) y, además, también está presente en casi todas las actividades escolares que realizamos a largo del año. Es decir, hay una vivencia permanente del arte fuera de las horas específicas que se expresa en canciones, dramatizaciones, periódicos murales, etcétera, como parte de las actividades de aula y del colegio como conjunto, generando esto un clima y una motivación generalizada para toda expresión artística.

La Educación por el Arte tiene un tiempo específico dedicado a alguna vertiente artística particular, con un horario promedio de tres horas semanales en cada grupo.

Intentamos que a lo largo de los años de primaria y los primeros de secundaria (hasta segundo de secundaria que corresponde al tercer ciclo) los chicos tengan una experiencia de múltiples expresiones artísticas: música, teatro, danza, plástica, creación literaria y, además, que conozcan y manejen técnicas elementales de cada una de ellas. No se pretende una especialización temprana ni el colegio opta por una línea artística determinada, sino por abrir a todos el abanico de posibilidades artísticas. Ello no significa que no puedan descubrirse vocaciones, habilidades e intereses tempranamente –lo cual de hecho sucede

–. Ante el hecho, se estimulan estas vocaciones tempranas, y, en ocasiones, se derivan a un trabajo extraescolar cuando el colegio no puede asumir el grado de especialización técnica que cada alumno requiere.

Sin embargo, nuestra intención es que todos los chicos puedan experimentar todas las posibilidades y puedan descubrir, en base a la experiencia, sus propias vetas artísticas. No quisiéramos que quedara dormido en nadie un Cervantes, un César Vallejo, un Mozart, un Picasso, un Miguel Ángel, una Alicia Alonso porque no tuvo el despertador de las oportunidades y el estímulo.

A partir del cuarto ciclo se da paso a que los chicos opten por una de las disciplinas, especialmente por aquellas disciplinas artísticas por las que siente mayor inclinación y posiblemente habilidad y, de esta manera, pueda incrementar la técnica precisa.

Al inicio del colegio, se recurrió a la habilidad artística de los profesores del equipo, se intentó atender autónomamente las diferentes áreas de Arte y los mismos profesores intercambiaban clases para enseñar a alumnos de otros grados. Pero, posteriormente, hemos recurrido a la contratación de profesores de Educación Artística para que trabajen con los chicos. En la actualidad, contamos con un grupo de Arte bastante consolidado que contribuye a la formación de los chicos. Además, en el colegio hay muchos espacios establecidos que permiten el fortalecimiento de este componente, pues a lo largo del año se tienen actividades que estimulan la creación artística. Por ejemplo, la exposición de trabajos de artes plásticas, la exposición de trabajos de creación literaria en el nivel primario, el concurso de Juegos Florales donde los alumnos desde sexto de primaria hasta quinto de secundaria participan voluntariamente en diferentes disciplinas como creación literaria, dibujo y pintura, modelado, fotografía, música, etcétera. Asimismo, hay dos momentos en el año, el aniversario y la clausura, en donde los chicos presentan sus trabajos a los padres de familia.

Los logros más significativos quizá sean estos: una alta motivación general por el arte y sus expresiones, el que cada chico tenga la oportunidad de descubrirse a sí mismo en sus posibilidades artísticas, un alto índice de creatividad (verificado en una investigación comparativa que se realizó unos años atrás), una vida escolar más agradable y gozosa.

La educación física: psicomotricidad, deportes y atletismo

Si bien en los primeros años del colegio considerábamos no haber trabajado eficientemente la educación psicomotriz y la educación física, a causa de una carencia de personal idóneo y de espacio adecuado –nuestras primeras clases de educación física se realizaron en un parque–, el panorama ha mejorado notable-

mente. Desde hace varios años, contamos con un docente de la especialidad de Educación Física para todos los grados y con una losa deportiva múltiple, aspectos que han permitido desarrollar un trabajo mucho más provechoso en esta área.

Desde hace algún tiempo, en todos los recreos se practican deportes, fundamentalmente fútbol, voleibol y básquet, con la participación entusiasta y motivadora de los estudiantes y de los profesores.

Nuestros chicos se muestran sanos y fuertes y, en las ocasiones en que hemos participado en eventos atlético-deportivos, hemos hecho un papel muy aceptable. Merece destacarse que todos los años hemos realizado olimpiadas internas, que duran unos quince días, con una participación entusiasta de los chicos. En estas olimpiadas anuales, se combinan deportes, juegos de competencia grupal y atletismo, de tal forma que ningún chico se quede sin participar.

En épocas más recientes, se ha implementado un trabajo permanente de psicomotricidad. Sobre esto, podemos señalar que los alumnos del primer ciclo participan de sesiones que tienen como objetivo su desarrollo integral. Es un espacio de juego libre donde tienen la oportunidad de relacionar su actividad motriz con sus pensamientos y emociones. A la vez, se fomentan las relaciones de grupo, interacciones, el respeto a las normas de la sesión, la cooperación, y se privilegia el proyecto de juego de cada uno de los niños.

Las destrezas manuales y el trabajo productivo

Como decíamos, es evidente que la escuela peruana, en general, no prepara para responder a las exigencias de la vida de hoy en nuestro país ni para el desempeño como ciudadanos ni para el desempeño laboral, sobre todo si se piensa en términos de mayorías. La errada concepción pedagógica de nuestro actual sistema educativo no ha sabido incorporar en la escuela efectivamente la realidad del trabajo y su dignidad como un valioso instrumento pedagógico. Una grave consecuencia de ello es el desperdicio de una enorme reserva humana con posibilidades de aportar al desarrollo del país y al propio desarrollo personal. Es evidente, además, que el Estado no tiene, en ningún nivel ni modalidad, una política clara y coherente de las necesidades de recursos humanos y su preparación orientadora de la formación profesional y ocupacional, de tal manera que se dé una vinculación entre educación y empleo.

No solo la escuela no prepara para el trabajo, sino que promueve aspiraciones incongruentes con la realidad, con las posibilidades y necesidades de las mayorías y del país en general, y acaba contribuyendo a generar una multitud de frustrados, de «deambulantes vendedores ambulantes», de «comechados», de «arribistas», de «vivos». En fin, la escuela plantea vanos espejismos y actitudes

poco saludables respecto al esfuerzo, al trabajo productivo y manual. El esfuerzo fatigoso y tenaz del cuerpo y de las manos es menospreciado; más bien, se aspira a un trabajo de escritorio. Además, se esperan soluciones fáciles, rápidas, inspiradas, caídas del cielo (o fruto del «tarjetazo», del «compadrazgo», de la «coima», de «un buen negocio talismánico»), basadas en el ardid, en las relaciones humanas, en la influencia, en la dádiva, en la ganancia inescrupulosa y otras tantas fórmulas mágicas que evaden el callo y el sudor de la perseverancia y el esfuerzo. Dentro de este marco, el golpe de suerte o el signo fatal son los que deciden en última instancia la vida, como si estuviéramos condenados a cierta predestinación, a un hado inevitable.

La rígida estratificación social, la escasa movilidad social, la larga historia de explotados y explotadores, los contrastes brutales de nuestra realidad socioeconómica, el encomio de los héroes individuales norteamericanos no hacen sino avalar el inmovilismo y el fatalismo que la escuela se encarga de perpetuar y refrendar, en lugar de desenmascarar y plantear salidas realistas. Casi se podría decir que la escuela enseña a trabajar para no tener que trabajar. No en vano se ha acuñado la frase «el vivo del zonzo y el zonzo del trabajo».

Es cierto que hay un avance en el planteamiento curricular oficial por cuanto prescribe un buen número de horas semanales a lo que se llama Formación Laboral y Educación para el Trabajo. Lo cual significa que se va adquiriendo al menos cierta conciencia de su importancia y necesidad, aunque en la práctica la implementación de esas horas no se cumple o se cumple mal, lo que constituye muchas veces un desperdicio de tiempo. Y en ciertos medios, como contrapartida, se plantea tan exageradamente la necesidad de la formación laboral de los niños que se pretende «formar productores y empresarios» desde los primeros grados de primaria y justificar el trabajo de los niños.

Nosotros, desde hace unos años, venimos intentando dar una estructura clara a esa formación «en y para el trabajo», con logros aún poco sustantivos a nivel de implementación, pero con la convicción de que es un área del quehacer pedagógico que merece especial atención. Por eso, estamos intentando llevar a la práctica una propuesta que llamamos Comisiones Productivas mediante la ejecución de pequeños proyectos productivos, adecuados a la edad de los chicos, y en los que tengan oportunidad de lograr a lo largo de los años, que van de sexto de primaria a quinto de secundaria, determinados objetivos generales y terminales que reseñamos a continuación:

1. Conocer experimentalmente lo que es un proceso productivo y su organización.
2. Aprender a trabajar cooperativamente.

3. Aprender a planificar y programar el trabajo colectivo, que implica especialmente las habilidades de análisis y síntesis.
4. Desarrollar la habilidad de aplicación y las destrezas psicomotrices manuales.
5. Valorar todo tipo de trabajo y el esfuerzo para el logro de una producción.
6. Descubrir los intereses y aptitudes vocacionales.
7. Aprender algunas técnicas básicas de diferentes áreas laborales.

En buena cuenta, pretendemos que la escuela se aproxime a la realidad y viceversa, para hacerla menos intelectualista y teorizante, en la medida en que los chicos desarrollan habilidades, actitudes y destrezas en el trabajo y para el trabajo. Asimismo, van aplicando los conocimientos y motivándose para adquirir otros a partir de las exigencias del trabajo productivo. En otras palabras, se trata de, en alguna medida, impedir que la educación sea alienante, conectando mejor escuela y vida.

Las comisiones productivas han sido siempre variables. Por momentos hemos considerado viables algunas como: biblioteca (incluyendo hemeroteca y «videoteca»), electricidad, periodismo (revista), carpintería, granja, huerta (biohuerto), joyería, cerámica, costura, material didáctico, jardinería (plantas ornamentales), artesanía (retablos ayacuchanos, cuero, macramé, aretes, collares, etc.), cocina, repostería, comida sana, audiovisuales, entre otras. Todo ello, sin cerrarnos a la posibilidad de implementar algunas más.

Es importante la variedad de comisiones productivas, tanto para mantener el interés de los chicos como para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Hasta ahora, la dificultad mayor para el manejo pedagógico de las comisiones productivas ha sido la deficiencia de infraestructura y herramientas, pero también nos resulta difícil destinarle el tiempo que, creemos, merece y la falta de conocimientos técnicos adecuados. Como en muchas otras cosas, nuestras intenciones son más grandes que nuestras realizaciones y posibilidades del momento, pero no renunciamos y soñamos con disponer de talleres bien implementados para algunas especialidades y con disponer de unas hectáreas en un área rural próxima a Lima, para que los chicos puedan ir rotando periódicamente para vivir una experiencia de trabajo agropecuario, donde coman del fruto de su trabajo y gocen de la experiencia de la naturaleza viva. Con el tiempo...

Alentamos a todas las escuelas para que creen sus propias «comisiones productivas» (o como se les quiera llamar). Naturalmente, el tipo de actividades de las comisiones productivas variará de una escuela a otra, según el medio, las tradiciones locales, los recursos y materiales disponibles, y, también, quizá de

acuerdo con las necesidades locales. El principio sigue siendo siempre el mismo: aproximar la escuela a la vida, por tanto, al trabajo.

Algunos de los criterios que manejamos podrán ayudar para dar una visión más clara de nuestra concepción de las comisiones productivas y de nuestra forma de implementación.

– Cada comisión productiva puede tener una duración variable, derivada de la edad de los chicos y de la producción específica que se pretende; sin embargo, no durarán menos de dos meses, ni más de nueve (un año escolar) y siempre culminarán un proceso productivo, al menos con una producción. La intención es que a lo largo de seis años de escolaridad los chicos hayan podido participar en la mayoría de las comisiones productivas, y absorber así las técnicas y destrezas básicas para el manejo elemental de un buen número de áreas productivas.

– Los proyectos productivos concretos deben fortalecer el conocimiento de los elementos que se manejan en el proceso productivo, así como promover determinadas habilidades y destrezas más conexas al área productiva. Vale decir, por ejemplo, que si se están criando gallinas, debe conocerse no solo los elementos básicos para su crianza, sino todo lo que está en torno a la especie: sus características, variedades, anatomía, reproducción, alimentación, etcétera. Además, se debe ir aprendiendo a planificar una producción rentable.

– Si bien algunas de las comisiones productivas que planteamos no implican una inversión ni manejo económico y, por tanto, tampoco necesariamente utilidades pecuniarias, la mayoría sí tienen componentes económicos. En este caso tiene que tenderse a que los proyectos productivos, al menos, se autosostengan y, si es posible, sean rentables, para darles un mayor realismo. La rentabilidad económica no es necesariamente el objetivo de las comisiones productivas en la escuela, sino la experiencia de trabajo y sus implicancias (rentabilidad educativa). Sin embargo, todas las comisiones productivas deben tener una rentabilidad o utilidad social y deben presentar producciones concretas.

– Es muy importante la participación de los chicos en el diseño de los proyectos productivos específicos que emprende cada comisión, pues con ello se aprende a elaborar un plan de trabajo con variables concretas (se promueve, de refilón, la habilidad de síntesis, que supone a la vez análisis y otras habilidades); con ello, además, se da una interesante e interesada aproximación a la realidad porque se obliga a manejar elementos muy concretos. Asimismo, la participación en la elaboración de presupuestos, además de reforzar el área de matemáticas, aporta gran realismo, al imitarse en vivo el manejo de actividades económicas, lo que ayuda experimentalmente al conocimiento y comprensión del mundo económico.

– En el caso de las comisiones productivas con proyectos rentables se debe establecer el destino de las utilidades, con un criterio de socialización de beneficios, que van más allá del grupo de participantes en el proyecto, con una visión de redistribución social amplia, además del impuesto general estipulado para las ventas (IGV). O sea, un diez por ciento de las utilidades se destinará a fondos del consejo estudiantil, como expresión de la función redistributiva que cumplen los impuestos a través del gobierno. Las utilidades se podrán destinar a fondo de reinversión, adquisición de herramientas u otras necesidades del colectivo del colegio.

– Hay que aprovechar el trabajo de las comisiones productivas para promover actitudes de respeto a la dignidad de todo tipo de trabajo y a la gente que trabaja con sus manos y, por otra parte, resaltar las actitudes de cooperación y organización, que se desarrollan mediante el trabajo productivo en grupo, ya que los chicos perciben por propia experiencia la interdependencia de los participantes para lograr un producto final.

– Los procesos productivos, de ser posible, abarcarán desde la materia prima hasta la comercialización.

En la página siguiente ofrecemos una plantilla de diseño de proyectos productivos específicos que puede ayudar a ordenar el trabajo productivo en la escuela.

La programación

El colegio pretende operativizar el planteamiento curricular de los principios ideológicos, psicopedagógicos y ético-morales de los que parte a través de la programación. Es decir, convierte el currículum en norma de acción planificada, adaptada a las situaciones, para la práctica pedagógica. Así, la programación constituye un eslabón entre la planificación curricular general y la acción concreta, lo que asegura la coherencia. Con la programación se explicitan, dosifican, adaptan a situaciones concretas y operativizan las intenciones educativas, a través de las líneas de acción educativa.

Asumimos, operacionalmente, que el currículum es el conjunto de experiencias de aprendizaje, en función de satisfacer las necesidades individuales y sociales. Supone los siguientes elementos: un punto de partida con una determinada concepción de hombre y de sociedad, que opta por ciertos valores; unas metas fundamentales que se desea lograr (en nuestro caso actitudes, habilidades, conocimientos y destrezas) y los pasos que se van a dar para alcanzarlos, dentro de un estilo pedagógico.

Comisión productiva

1. Proyecto productivo N°...

- 1.1. Especialidad: indicar especialidad de la comisión, por ejemplo, revista, granja, reciclado
- 1.2. Producto final: especificar qué se pretende producir. Por ejemplo, revista semestral, producción de huevos, plan del trimestre, etc.
- 1.3. Cantidad: hacer una previsión del volumen de producción. Por ejemplo, dos revistas al año con un tiraje de doscientos ejemplares de veinte páginas, un kilo diario de huevos, tres actividades de acuerdo con el plan.
- 1.4. Lugar: dónde se va a trabajar
- 1.5. Horario: cuándo se va a trabajar
- 1.6. Duración: cuánto va a durar el número de proyectos indicado

2. Recursos humanos:

- 2.1. Responsable: nombre del profesor encargado
- 2.2. Nombre de los participantes y grado
- 2.3. Ayudas: indicar si se solicitará la ayuda de algún especialista, padre de familia, etcétera

3. Recursos materiales

- 3.1. Equipo y herramientas: especificar qué equipos y herramientas se requieren, y quién las va a aportar
- 3.2. Materia prima e insumos: papel, plumones, etcétera, tantas gallinas, tanto de alimento, tanto de tal madera...

4. Presupuesto

- 4.1. Costos de producción
 - 4.1.1. Herramientas y equipo: estimado del desgaste de equipos y herramientas
 - 4.1.2. Insumos y materia prima
 - 4.1.3. Remuneraciones: calcular en base a la inversión de tiempo del grupo y al salario mínimo
 - 4.1.4. Gastos financieros: considerar si se reciben préstamos con interés, hay impuestos por pagar al consejo estudiantil menos diez por ciento...
 - 4.1.5. Gastos de comercialización: prever si la venta del producto demandará gastos.
- 4.2. Fuentes de financiación: cómo se proveerá la inversión inicial
- 4.3. Costo unitario del producto
- 4.4. Utilidad: porcentaje que se piensa cargar, sin exceder del cincuenta por ciento
- 4.5. Precio unitario de venta al público
- 4.6. Total utilidades

5. Comercialización

- 5.1. Vendedores: quiénes van a efectuar la venta
- 5.2. Compradores: especificar a quiénes se pretende vender la producción: padres, alumnos, público en general
- 5.3. Ocasión de venta: lugares y fechas
- 5.4. Destino de las utilidades: para quiénes y para qué

Se trata, fundamentalmente, de que el diseño curricular de la escuela responda a las necesidades de sus alumnos, a través de experiencias de aprendizaje, permitiéndoles insertarse positivamente en la vida social.

Creemos que es oportuno rescatar toda la riqueza y virtualidades que incuba el concepto experiencia, como madre de ciencia vital, que nos hace expertos en el manejo de la vida a partir del diálogo con la realidad. No se trata, por tanto, de mantener una escuela que promueve unas experiencias de aprendizaje en una sola dirección («intelectualoide» y racionalista), sino de crear una escuela que active la multiplicidad de experiencias que requiere la vida para ser abordada adecuadamente en sus diversas facetas.

Un currículum entendido como experiencias de aprendizaje para la vida implica una revolución pedagógica, una metodología absolutamente distinta a la que se aplica comúnmente. Así, por ejemplo, la nueva pedagogía será necesariamente activa y partirá de la vida para regresar a ella. Estará basada en la experimentación y el descubrimiento directo, la investigación, etcétera. ¡Qué lejos está la escuela «tradicional» de tal concepción! Palabras, números, fórmulas, libros, lápices, silencio. Un «amasijo» de supuesta ciencia, cuyo único fundamento es el principio de autoridad del maestro y de la letra impresa. ¿Dónde quedaron las experiencias directas de aprendizaje de la vida y para la vida, con sus problemas reales y concretos?

Creemos que una programación curricular coherente con la propia definición de currículum debe contemplar en sus objetivos las necesidades individuales y sociales y debe, asimismo, responder a la vida personal y colectiva, además de instrumentalizar una metodología basada en la experiencia. Como decía Kilpatrick: «Aprendemos lo que vivimos», y el proceso por el cual se añade *un nuevo modo* de responder a la vida o de comportarse es precisamente lo que llamamos proceso de aprendizaje.

La vida escolar, cualquiera que sea el tipo de escuela, ofrece un cúmulo de experiencias que no pueden estar ajenas en una programación consciente y responsable. Sin embargo, creemos que puede y debe ofrecer muchas más y otras, mucho más diversificadas y planificadas.

Hay que reconocer, como tantas veces lo hemos hecho, que hay cada vez mayor avance declarativo sobre la importancia de la planificación y la programación. Todos hablan de currículum (y hasta hay cierto consenso en su conceptualización), de perfiles, de objetivos, de estrategias metodológicas, de medios, de recursos, de evaluación, etcétera. Sin duda, esto es ya un avance, pero qué lejos queda la aplicación consecuente en la mayor parte de las escuelas. Se llenan páginas de programaciones, con diseños formalmente adecuados (aunque

un buen número de ellas son burdas copias reiteradas año tras año), cuya finalidad es la supervisión educativa y el archivo, y muy pocas veces el alumno y su educación. Así, la práctica docente, por lo general, poco tiene que ver con la programación entregada, visada, sellada y archivada.

Del intento de una planificación tecnológica y sistémica (discutible y seguramente ortodoxamente inaplicable) han surgido una selva de conceptos que son de conocimiento general por un buen número de maestros (no de aplicación general), que con cierta dilección todos verbalizan. Entonces se habla de fines, metas, propósitos, ideales, imagen objetivo, finalidades, objetivos generales, específicos, operacionales, estrategias, etcétera. Dudamos que alguien pueda definir unívocamente tales términos, por su relatividad. Sin embargo, todos tienen algo en común: dar sentido, intencionalidad y orientación a la acción, en una perspectiva de futuro. Se trata del paso de la *posibilidad* (potencialidad), a través de la *intervención* de un agente que actúa sobre ella, a la *transformación en actualidad de aquella posibilidad*. Potencialidad-intervención-cambio-actualidad.

La planificación pretende organizar técnicamente las intervenciones y recursos para modificar eficazmente situaciones, partiendo de necesidades sentidas (intereses-motivación) y de potencialidades, para que una programación se pueda considerar pertinente. Los diagnósticos pretenden ofrecer este punto de partida. Sí, en ese aspecto también se ha avanzado, aunque desgraciadamente, en muchos casos, los diagnósticos valiosos son estériles porque son simplemente una constatación sin repercusiones; son punto de partida para nada, porque no se convierten en objetivos ni se adecúan los medios necesarios para abordarlos. Concretamente en educación, hay un sinnúmero de diagnósticos a todo nivel, pero esto lleva solo a ubicar los problemas, pero no necesariamente a resolverlos.

Definitivamente, se han dado aportes significativos en técnicas de planificación que no se pueden despreciar ni soslayar por quienes tenemos la responsabilidad de educar utilizando los mejores instrumentos para ello. Esta responsabilidad es la que nos induce a asumir muchos aportes de la tecnología educativa (no todos ni exclusivamente) y a dedicar muchas horas a una concienzuda programación en equipo. Consecuentemente, antes de iniciar el año escolar, dedicamos un mes y medio a la planificación y programación, lo que permite organizar y diseñar el trabajo educativo del año. Dicha programación es evaluada y rediseñada por el equipo educativo en cuatro momentos: al término del primer trimestre, a mediados del segundo trimestre (mitad de año), a fines del segundo trimestre y a fin de año durante tres o cuatro días en los que hacemos una evaluación global y exhaustiva, que ilustrará la programación del año siguiente.

Nuestra pretensión es iniciar el año escolar con una perspectiva general clara de todo el proceso educativo anual, grado por grado, que, como se dijo, será sometida trimestralmente a evaluación, lo que facilitará la realización de los correspondientes reajustes sobre la marcha.

Por otra parte, semanalmente se dedican unas horas a la programación de proyectos y a lo que llamamos «la programación semanal día a día», en la que se concretan al máximo los objetivos, la metodología, las actividades y los criterios y técnicas de evaluación, para pasar de la programación general anual y mensual a la específica y operativa para la semana.

Creemos que este estilo de programación expresa fehacientemente la importancia que le damos, a fin de concretar responsablemente nuestros fines educativos que expresan, en términos generales, los ideales que creemos responden, hoy por hoy, a las necesidades y posibilidades personales y sociales desprendidas de nuestra concepción de mundo y de hombre.

Nuestra primera tarea es objetivar estos fines; es decir, hacerlos lo más posible objeto-meta, cosa alcanzable real y concretamente, mediante sucesivas especificaciones. Así, hablamos, según el grado de generalidad o especificidad relativa, de objetivos generales o específicos, que siempre deben guardar relación clara con los fines. Entendemos como objetivos generales aquellos resultados que esperamos conseguir al finalizar un proceso de experiencias expresadas, si es posible, en términos de modificación de conductas de alguna forma observables. Esto hace que los objetivos generales y sus especificaciones se constituyan en faros orientadores para seleccionar las actividades o experiencias, para organizar los recursos, para conducir secuenciadamente (técnicamente) los procesos y para evaluar los resultados con criterios, procedimientos e instrumentos congruentes.

Los objetivos forman sistemas o constelaciones de diferente nivel de complejidad y generalidad. En nuestra programación, procedemos desde los más generales, que se hacen específicos, hasta los operacionales. Sin embargo, insistimos, toda esta nomenclatura es relativa, de tal forma que es imposible hablar de objetivos generales o específicos en sí mismos, porque son tales solo en relación. Lo importante es que se expliciten con mayor concreción y precisión las intenciones educativas y las correspondientes actitudes o habilidades esperadas, expresadas en conductas o, al menos, en experiencias que dinamicen determinadas conductas.

Podemos decir que los objetivos generales dan coherencia, unidad y sentido a los específicos, los cuales, a su vez, orientan con mayor precisión el planteamiento de actividades, las estrategias de conducción y la evaluación. Así, los objetivos tendrán mayor grado de generalidad cuanto más compleja sea la conducta que se pretenda, cuanto mayor tiempo supongan y cuanto mayor número de es-

pecificaciones sucesivas requieran. Cuando hablamos de objetivos operacionales, nos referimos generalmente a una conducta terminal observable, en un tiempo o plazo limitado, pero que se enlazan con objetivos de mayor complejidad.

Vale agregar que el planteamiento de nuestros objetivos busca respetar una secuencialidad y, asimismo, expresarse en términos de la experiencia que va a vivir el alumno (no de lo que hará el profesor) o, incluso, del logro del alumno al finalizar una experiencia o secuencia de experiencias. Se centra el objetivo en el educando y no en el educador, tratando de describir las condiciones bajo las cuales se va a vivir la experiencia o se va a dar la conducta, así como el nivel de ejecución a ser alcanzado.

Somos conscientes de que una programación que siguiera rígidamente el modelo tecnológico dejaría fuera una gran riqueza de divergencias, de enriquecimientos impredecibles. Efectivamente, la cantidad, tipo y cualidad de aprendizajes que se dan en una clase o experiencia, sobre todo cuando hay interacción grupal, difícilmente podrán ser definidos de antemano en términos de conducta. Siendo así, creemos que el modelo tecnológico tiene especial validez en aquellas materias en las que, tras el proceso instructivo, es posible especificar la operación o conducta que el alumno ha de ser capaz de realizar, como algunas partes de lenguaje, la adquisición de información, matemáticas, ciencias, técnicas, etcétera. Por otro lado, su validez es más discutible en áreas como actitudes, arte y en general aquellas áreas que implican experiencias vitales y juicios de valor, sin decir que para estas áreas resulta inútil el modelo tecnológico. Creemos, en fin, que no se trata de contraponer frontalmente y hacer excluyentes dos concepciones de programación (una, la tecnológica, con objetivos terminales preestablecidos y otra con objetivos experienciales más o menos abiertos), sino de ver en qué áreas o situaciones es necesario —o mejor— cerrar un proceso o es preferible dejarlo más o menos abierto. En cualquier caso, los dos tipos de objetivos exigen una programación precisa y trabajosa y no avalan en absoluto la improvisación.

Como se ve, no hemos inventado nada, sino que tratamos de recoger ciertas conquistas acerca de la programación, no para hacerla un fin en sí misma y complicarnos gratuitamente la vida, sino porque estamos convencidos de que la responsabilidad y la eficacia educativa exigen una programación acuciosa.

Lamentábamos, en párrafos anteriores, el desperdicio de papel, tiempo y energías que suponen tantas programaciones que se hacen en función de los directores y supervisores sin que los alumnos se beneficien en absoluto porque no se realizaron para ellos, sino para cumplir con la administración escolar. No es extraño, pues, que muchos profesores solo destinen unos días de marzo a la programación. Ese tiempo es suficiente para llenar unas hojas exigidas por la admi-

nistración escolar para cumplir formalmente con una entrega oportuna, pero no significa en absoluto que ello dirija el quehacer pedagógico del maestro ni beneficie directamente al alumno.

Nosotros quisiéramos que la programación fuera una guía orientadora del manejo diario de la acción pedagógica, una guía cotidiana consistente por ser fruto de ciencia, experiencia y reflexión profunda. Hemos sido testigos de seudoprogramaciones, sea porque son meros documentos formales administrativos, sea porque son simples cronogramas en los que se dosifican los contenidos de un libro de texto o un índice de temas a tratar a lo largo del año escolar o porque se reducen a generalidades que no aportan luces para el quehacer pedagógico diario del maestro o porque son meras declaraciones líricas o burdas mentiras al no tener un correlato práctico, etc.

Ciertamente, una buena programación no es garantía de eficiencia y eficacia pedagógica, pero sin una adecuada programación el profesor anda a la deriva, y con él todo su grupo de alumnos. La calidad educativa, creemos, exige una programación precisa, consistente, coherente y pertinente, que si es ejecutada eficiente y responsablemente por el maestro, garantiza en gran medida la eficacia.

Si bien cuanto hemos dicho son convicciones que nos exigen ser consecuentes, no por ello nos resulta fácil la programación, especialmente por tres razones:

a. Por la variedad y complejidad de nuestros objetivos (actitudes, habilidades, conocimientos y destrezas psicomotoras, artísticas y manuales). ¡Qué fácil sería tener que abordar uno solo de estos frentes! Pero, ¿cómo renunciar a alguno de ellos si queremos seguir hablando de educación integral?

b. Por la pretensión de globalización que complica aún más la programación. Pretendemos que todos los objetivos se nutran entre sí en todo momento (evidentemente con énfasis específicos, según el objetivo y la actividad que se desarrolle). ¿Cómo pueden ponerse entre paréntesis las actitudes en una clase de matemáticas en la que se apunta enfáticamente, por ejemplo, al razonamiento matemático? ¿Cómo no aprovechar, por ejemplo, un trabajo de lenguaje para desarrollar la creatividad que puede ofrecer una narración y una ilustración?

c. Por el intento de precisar y aislar las principales conductas esperadas, de tal forma que se posibilite una metodología y una evaluación coherente. Resulta efectivamente difícil aislar momentos en procesos tan complejos como los que implican la adquisición de habilidades y actitudes. ¿Cómo aislar, por ejemplo, el proceso de síntesis del análisis? O por el contrario, ¿cómo trabajar simultáneamente todo, en todo momento?

Nuestro sistema de programación

Nuestra programación se realiza en tres niveles:

Primer nivel: la programación general anual

Antes de iniciar el año escolar y durante un mes (con un ritmo de trabajo de seis horas diarias), abordamos en equipos de ciclo los cuatro grandes objetivos de la escuela, programándolos para cada grado, bajo el siguiente esquema:

a. *Objetivos generales actitudinales anuales*, que incluyen los logros generales esperados en cada grado respecto a cada línea actitudinal: solidaridad, verdad, libertad y creatividad, en coherencia con los fines, la secuenciación por ciclos (que plantea conseguirlos procesualmente, por etapas) y los desagregados conductuales que se consideran indicadores pertinentes para cada grado.

Este trabajo supone una información o diagnóstico sobre las características y necesidades de cada grupo de edad y grado específico. Así, cada profesor antes de iniciar su programación actitudinal recibe información del psicopedagógico, la Dirección, el equipo y el profesor que le antecedió, sobre el grupo con el que tendrá que trabajar. Posteriormente, elabora una proforma de objetivos generales actitudinales, que es sometida a una revisión crítica por el equipo de ciclo (conformado por los profesores de tres grados consecutivos), con la pretensión de que sean consistentes y pertinentes, realistas, precisos y formulados adecuadamente. Asumiendo los aportes críticos del equipo de ciclo, cada profesor procede a la redacción final de los objetivos generales anuales actitudinales para su grado.

b. *Objetivos específicos actitudinales*, que independizan aquellas conductas generales aislables involucradas en el objetivo general anual y secuencian el proceso de logro a lo largo del año, teniendo como plazo referencial el trimestre, con lo cual se hacen más operativos para un plazo más corto y para conductas más simples. Así se consigue para cada línea actitudinal un cronograma de trabajo bastante aproximado y una orientación muy funcional para la programación «semanal día a día» (segundo nivel de programación, del que hablaremos más adelante).

c. *Metodología*. Una vez secuenciados los objetivos específicos, se plantean los principales recursos metodológicos que se piensa implementar para aproximarse al logro de cada uno de los objetivos específicos. Estos recursos metodológicos, a este nivel de programación, son generales y más o menos permanentes. Solo son enunciados y no descritos; por ejemplo, juegos y dinámicas de integración, debates, seguimiento de retos personales, cuadros de seguimiento, etcétera. Lo que se pretende es prever, a grosso modo, los principales puntos de apoyo para el trabajo de los objetivos específicos elegidos. Será ya en la programación «semanal día a día» en donde se concretarán las actividades, su dinámica, técnicas e instrumentos, con una descripción mucho más precisa.

d. *Evaluación*. El qué evaluar ya está, de alguna forma, implícito en el propio enunciado de los objetivos específicos y su secuencia y también el cuándo evaluar. Se trata, pues, de establecer el cómo evaluar, previendo las técnicas o procedimientos fundamentales que se van a utilizar; por ejemplo, cuestionarios, autoevaluaciones dirigidas, tablas de frecuencia, etcétera. El instrumento concreto se especifica en el segundo nivel de programación, y puede apelarse a instrumentos existentes o proponerse su creación.

Cada uno de los cuatro pasos de la programación general es compartido con el equipo de ciclo, que ofrece sus aportes para hacerlos lo más precisos y coherentes posible.

El mismo esquema se utiliza para la programación general anual de habilidades cognitivas para cada grado, para Matemáticas, Comunicación, Arte, Comisiones Productivas y Educación Física.

Merece una mención especial la programación de proyectos. En ellos, desde una perspectiva globalizadora, se intenta el abordaje de los grandes objetivos, con énfasis en el desarrollo de las habilidades cognitivas. Se revisan los «temas generadores» (de los cuales existe una propuesta secuenciada, con su correspondiente índice) de los proyectos a realizar durante el año. Se revisa también el propio índice de conocimientos (en donde se señalan los mínimos informativos para retener en la memoria a largo plazo). Se diseña, además, el cronograma de los proyectos (la duración de cada proyecto y calendarización), en el que se señalan las fechas de las asambleas culturales, en las que se socializarán las producciones emanadas de cada proyecto.

Para que se visualice mejor nuestro esquema de programación de proyectos ofreceremos más adelante la plantilla que usamos. Y, aunque también más adelante hablaremos específicamente de los proyectos, creemos que es oportuno mencionar ahora cuáles son las dos funciones primordiales que asignamos a los proyectos: favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y acopiar de informaciones importantes y significativas. También permiten reforzar actitudes, destrezas comunicativas, psicomotoras, artísticas y manuales, la investigación, así como la aplicación de las ciencias instrumentales (Comunicación y Matemáticas) al tema concreto de cada proyecto. La programación de proyectos pone especial énfasis en las habilidades cognitivas y los contenidos informativos, pero quiere ser también el nexo de encuentro interdisciplinar. Como dijimos, esta es una de las partes de la programación que nos resulta más difícil y trabajosa por el amplio espectro que pretende abarcar.

Segundo nivel: la programación semanal día a día

Cuando se tienen la programación general anual y la programación de proyectos, semanalmente, en reunión de equipos de ciclo, se diseñan los objetivos operativos o experienciales de la semana, que incluyen las estrategias metodológicas y actividades concretas que se implementarán hora a hora durante cada día de la semana. En esta reunión semanal de equipos por ciclos, se intercambian sugerencias de metodología y de actividades, y también se coordinan posibles actividades comunes del ciclo. Después de la reunión por equipos de ciclo, cada profesor diseña su propio programa hora por hora.

Consideramos que una programación así de minuciosa hace que cada actividad tenga un sentido, orientado a los objetivos asumidos. Sin embargo, también valorizamos el chispazo de inspiración creativa del maestro en su accionar de cada día en el aula, aquel que sobre la marcha «descubre» un camino alternativo mejor. Por tanto, la programación, con ser una previsión necesaria y responsable, no quiere ser un corsé que inhiba la imaginación para atender a situaciones e intereses coyunturales importantes y no previstos que surgen en la dinámica misma del quehacer pedagógico, lo cual invoca a la flexibilidad. Con la programación, se trata de evitar la improvisación, la desorganización, la pérdida de tiempo y, sobre todo, la falta de direccionalidad del trabajo educativo.

Asimismo, este estilo de programación, si bien tiene evidentes ventajas, sin duda ofrece muchas dificultades. La mayor de ellas es, posiblemente, la cantidad de tiempo que demanda del profesor, quien, además del diseño programático, tiene que preparar el material didáctico adecuado, instrumentos de evaluación, corrección de trabajos, estudiar los temas, hacer un seguimiento personal de los chicos, etcétera. Sin embargo, creemos que es una inversión productiva y responsable. También es cierto que la carga docente de veintidós alumnos por aula es un alivio y la experiencia personal y colectiva ayudan a agilizar el trabajo de programación.

Tenemos la esperanza de que, cuando contemos con una sistematización mayor de material didáctico, de instrumentos de evaluación validados y de fichas de actividades para el desarrollo de habilidades y actitudes, nuestro trabajo será mejor y menos costoso. Entretanto, no nos queda más remedio que ir creando sobre la marcha con un sobreesfuerzo, y esperar tiempos mejores de cosecha de experiencia. Realmente, sería maravilloso disponer de un material ordenado, adaptado a nuestra realidad, de probada eficacia y coherente con cada uno de los objetivos que perseguimos. Por ahora, si bien hay material, propio o ajeno, idóneo y útil, necesita adaptación y orden.

Otra dificultad importante con la que nos enfrentamos (ya algo hemos hablado de ella) es la complejidad de los objetivos de actitudes y habilidades, para

cuyo trabajo no hemos encontrado mucha bibliografía y muy pocas experiencias con las que compartir. Si bien la taxonomía de B. Bloom ilustra nuestros objetivos de habilidades, es menos ilustrativa respecto a una metodología basada en la psicología del aprendizaje y en la psicología evolutiva. Nos encontramos en este aspecto con una doble dificultad: la delimitación precisa de los objetivos, por su fuerte interrelación, y la implementación de estrategias metodológicas didácticas que permitan abordarlos más o menos aisladamente. Con todo, tenemos confianza en que, pese a los cruzamientos que se pueden dar, es posible apuntalar enfáticamente determinados objetivos y respetar cierta secuencialidad.

Finalmente, otra dificultad significativa viene dada por las diferencias y los desniveles que se dan en el plano personal en todo grupo humano y, naturalmente, también entre nuestros chicos de un mismo grupo. Mantener un abordaje colectivo y una educación que tenga en cuenta las características, capacidades y ritmos personales son dos extremos a los que creemos no debemos renunciar. Esto resulta complicado. Más fácil es optar por una masificación que se regula por niveles estándar u optar por una individualización que, además de imposible, tendría riesgos axiológicos graves. Tratamos que nuestras programaciones atiendan lo que corresponde al momento evolutivo, lo característico del grupo y las situaciones personales, pero no nos resulta fácil; y es la razón fundamental por la que mantenemos grupos de aula con no más de veintidós chicos por grupo, lo cual lo hace más factible.

Si tuviéramos que hacer unas recomendaciones generales y simples para los maestros, cualesquiera que fueran sus condiciones de trabajo, estas serían:

1. Que tengan muy claro a dónde quieren ir, más allá de los contenidos de conocimiento, y se planteen pocos objetivos anuales, claros, precisos y realistas para el grado o la asignatura a su cargo. Advertimos a quienes sientan dificultad para una redacción tecnológicamente correcta que no se preocupen por ello, pues lo importante es que esté claro qué quieren lograr y que sean persistentes en su propósito.

2. Que no vayan nunca a una clase sin tener claramente previstas y determinadas las actividades o experiencias de aprendizaje (no solo los contenidos) a realizar y lo que se pretende con ellas, sin perder de vista los objetivos anuales y entendiendo que los chicos tienen que interactuar («dictando» lo menos posible). Dicho con otras palabras, no vale la improvisación, la rutina y el dictado magistral o expresado positivamente: preparación, creación y dinamismo interactuante.

3. Que siquiera a mitad de año autoanalicen cómo van avanzando sus alumnos respecto a los objetivos que se había propuesto y qué tan interesantes, coherentes y pertinentes son las actividades de aprendizaje que promueve, para rectificar lo necesario.

Para ello, disponer de una programación donde estén los objetivos anuales y en la que cada día se escriban (sí, *cada día se escriban*) las actividades a desarrollar en el día. Si son muchos años los que se va «dictando el curso» igualmente, y cada año con un reto de creatividad y superación.

¿Qué menos se puede pedir si queremos ser responsables, superarnos como maestros y elevar la calidad de la educación en el país?

Es lamentable que muchos maestros se limiten simplemente, año tras año, a dosificar conocimientos e impartirlos a los alumnos de turno, sin la más mínima programación que sobrepase dichos contenidos de conocimiento, sin otro recurso que su propia voz, la pizarra o los textos y cuadernos, con alumnos que únicamente tienen que «asimilar» lo que el maestro les ha dicho o han leído por su encargo.

Capítulo IV

Principales principios pedagógicos

Hace más de cien años (1897), John Dewey publicó su obra *Mi credo pedagógico*. En ella, expone los ejes principales de su concepción pedagógica, en cuya base se encuentran la doctrina del interés y la experiencia vital. Bajo su concepción educativa, latía una concepción de hombre y de sociedad en la que están presentes los valores de justicia, democracia e igualdad por los que luchó consecuentemente. Su vida y su planteamiento de escuela son una expresión coherente de su compromiso personal, que han proporcionado a su obra un fuerte ascendente moral.

Citamos aquí a Dewey porque quizá puede considerarse el inspirador de toda una nueva pedagogía en Estados Unidos, que tuvo su correlato en la Europa de la misma época en el movimiento de renovación pedagógica de las Escuelas Nuevas. Nosotros, seguramente, de alguna forma somos herederos de sus principios. Nuestro “credo pedagógico” quizá tiene poco de original, siendo más bien una recopilación reacomodada y adaptada de los principios pedagógicos que han tratado de abrirse camino en el siglo XX.

Resulta paradójico que los mejores aportes de la pedagogía tengan tanta dificultad para ser asimilados por los sistemas educativos y que se mantengan las estructuras tradicionales y los métodos habituales como si no hubieran existido filósofos, psicólogos, pedagogos e innumerables experiencias escolares científicas y sensatas, suficientemente consistentes como para obligar a replantear radicalmente la educación escolar. La más valiosa experiencia y ciencia pedagógica, acumulada durante más de cien años, aún no se ha estrenado en el país. El sistema educativo escolarizado se mantiene esclerótico, caduco y de espaldas a los aportes científicos en materia pedagógica y psicológica.

Sería ilustrativo e interesante conocer el «credo pedagógico» de cada uno de los más de treinta y cinco mil centros educativos del país, es decir, conocer cuáles son los principales principios pedagógicos que orientan su que-

hacer educativo en la escuela. No creemos que sea aventurado suponer que la mayoría de ellos carecen de principios conscientes y explícitos; por tanto, que andan a la deriva, sin brújula. Seguramente, en muchos centros educativos, los propios Directores no podrían ofrecer un panorama claro de los principios rectores de su escuela, menos aún el refrendo de un serio intento de plasmarlos en la práctica pedagógica. Una escuela sin principios pedagógicos claros es una escuela irresponsable, incierta y caótica.

En nuestra experiencia, hemos tratado de asumir, desde los inicios, algunos principios pedagógicos orientadores para nuestro trabajo educativo, aunque progresivamente se han ido incorporando algunos más y, paulatinamente, se han ido perfilando mejor. No pretendemos haber sido absolutamente coherentes ni mucho menos, pero ahí están como imanes que nos atraen con fuerza y dinamizan nuestras intenciones. Los tenemos presentes permanentemente, aunque no siempre los sepamos verificar en la práctica. Así, por ejemplo, hemos optado por aplicar el principio de la «globalización» en primaria, pero nuestra práctica pedagógica puede seguir pecando de atomizadora en muchas ocasiones, no por claudicación del principio, sino por falta de hábito o dificultades en su aplicación. Sin embargo, con gozo sentimos que año tras año estamos haciendo más efectivo y real el principio.

Entendemos por principios pedagógicos, como lo hacen en general los autores de la pedagogía, aquellos rasgos típicos o características fundamentales que identifican la pedagogía de una propuesta educativa. Estos rasgos pueden estar referidos a metas, condiciones, métodos, etcétera, pero en conjunto configuran un estilo educativo propio.

Vamos a enunciar en primer lugar y brevemente nuestros principales principios pedagógicos, nuestro «credo pedagógico», para desarrollar posteriormente cada uno de ellos en detalle:

1. *Afecto*. Relación cálida, afectuosa y espontánea en todos los niveles de la comunidad educativa, que exprese la solidaridad en el compartir sentimientos, pensamientos, acciones y objetos.

2. *Ejemplo*. Ofrecer a los chicos modelos de identificación positiva de los propios maestros y a través de personajes de la vida real. Esa imagen modélica debe entenderse no tanto como una realización acabada y perfecta, sino como personas que viven un esfuerzo honesto e intenso de búsqueda de coherencia.

3. *Actividad*. «Aprender haciendo»; implica que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje a partir de su acción. La palabra es un acompañante, más que el motor del aprendizaje.

4. *Realidad*. Todo aprendizaje debe partir de la realidad para regresar a ella y transformarla, lo que impone una fuerte conexión vida-escuela.

5. *Democracia*. La escuela debe ser un lugar de ejercitación de participación y organización democrática, un lugar de entrenamiento para el autogobierno. En otras palabras, significa el ejercicio de la libertad en solidaridad.

6. *Ciencia y tecnología*. Una vivencia directa de la búsqueda científica y las aplicaciones tecnológicas desde la observación, la investigación, la experimentación y la sistematización.

7. *Intereses, posibilidades y necesidades*. Cada momento evolutivo, cada realidad, cada circunstancia y persona ofrece un espectro característico de intereses, posibilidades y necesidades que son el punto de partida realista para una acción pedagógica oportuna, adecuada y eficaz.

8. *Ludismo y trabajo*. Mantener dialécticamente la recreación y el esfuerzo como parte del aprendizaje de la vida misma. Respetar el proceso evolutivo: juego, juego-trabajo, trabajo-juego y trabajo-realización placentera.

9. *Globalización*. Partiendo de los intereses de los chicos y de los estímulos que ofrece el medio, integrar todas las disciplinas, respetando programas básicos y contenidos mínimos sistemáticos. Se trata de atender didácticamente un rasgo psicológico propio de los estudiantes con una globalidad lógica y epistemológica, para lo cual se reúnen las materias en torno a ejes, de acuerdo con necesidades e intereses de los alumnos.

10. *Personalización*. Atender a los chicos en su doble dimensión de persona: individual y social. Entendemos a la persona como individuo en relación con los demás. La escuela es vista como lugar de socialización y de realización personal, en una conjunción no excluyente, sino necesaria y complementaria.

11. *Integralidad*. Abordar la educación y el aprendizaje integrando cuerpo, pensamiento, sentimiento y acción, en el intento de que sean vitales, pues la vida los integra.

12. *Descubrimiento*. Hacer del aprendizaje una búsqueda activa del chico a partir de la convicción de que el conocimiento es inagotable, multifacético, sorprendente, y, por tanto, no se da solo por transmisión, sino que exige creatividad y capacidad de pensamiento divergente.

Seguramente, nuestra ambición nos hace una jugarreta al abrimos un abanico tan amplio de principios pedagógicos, que en la práctica resultan difíciles de tener en cuenta permanentemente, pero no nos atrevemos a renunciar a ninguno de ellos, pues a todos y cada uno los consideramos importantes.

No dudamos que algunos de ellos podrían agruparse y otros se implican mutuamente, pero creemos que el presentarlos por separado ilustra mejor nuestras intenciones y los referentes que nos guían.

A continuación desarrollaremos en detalle el significado que damos a cada uno de ellos. No nos referiremos a los tres últimos. Con relación al principio de educación personalizada, creemos que su sentido y aplicación está suficientemente resaltado a lo largo de toda la sistematización. Tampoco nos referiremos al principio de integralidad porque de él hemos hablado en el Capítulo III. Finalmente, no nos sentimos satisfechos de nuestra aplicación del principio del descubrimiento y, por tanto, no creemos estar en condiciones de poder ofrecer una sistematización como consecuencia de una experiencia de trabajo, ya que su aplicación ha sido poco regular y sistemática.

1. El afecto

No es casual que hayamos colocado como primer principio pedagógico el afecto, aunque no significa que se haya seguido una jerarquía de importancia de acuerdo con su numeración en los demás casos. Efectivamente, el afecto es para nosotros el alma del trabajo pedagógico. Alma que debe animar (valga la redundancia) los otros principios y sin la cual todo principio pedagógico se esteriliza y todo recurso metodológico se vuelve una estrategia maquiavélica y, por tanto, poco ética, si no injusta.

Un proyecto que no nace del amor al niño, a la persona, a la humanidad, a la vida es un proyecto espurio desde su concepción, condenado a dejar insatisfecha la parte más importante del ser humano y no merece el nombre de educativo, por cuanto no desarrolla el germen sustancial de lo humano. Si esto es verdad para la persona humana en general, lo es en particular para la educación de la infancia, la niñez y la adolescencia. Indudablemente, es una necesidad básica del niño, cuya satisfacción o no satisfacción marcará de por vida su existencia. En la raíz de toda neurosis, está una afectividad insatisfecha, con su secuela de sufrimiento y angustias. ¿Cómo podríamos hablar de educación (menos aún de educación integral) sin tener en cuenta lo que posibilitará o imposibilitará una estructura de personalidad saludable? La psicología nos dice que una carencia afectiva significativa puede frenar el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad. El caso extremo nos lo ofrecen los niños que padecen de la llamada «depresión anaclítica» u «hospitalismo», en los que graves carencias afectivas han causado un severo y notorio retraso en el desarrollo en todos los aspectos, pudiendo llegar inclusive, al nivel extremo de idiotez.

Decir que el afecto debe teñir el trabajo educativo y las relaciones en la escuela puede sonar perogrullesco; sin embargo, la plasmación práctica de este principio en la dinámica escolar por sí solo ya justificaría un proyecto educativo del que se podrían esperar maravillas. Cuando los alumnos se sienten queridos

se vuelven fácilmente dúctiles, motivados, alegres, seguros, receptivos, permeables, esperanzados. En fin, psicológicamente sanos.

Nuestro proyecto, al inicio, se basó fundamentalmente en esta convicción y, a pesar de que hemos ido implementando otros principios, ninguno lo ha podido reemplazar. Ningún método ni ninguna técnica pueden reemplazar al afecto en la educación de los chicos. Obviamente, no queremos decir que el amor reemplaza la técnica, sino que la hace eficaz y que es sustantivo en la tarea educativa.

Cuánto aportaría a muchas de nuestras escuelas y a muchos de sus alumnos, en concreto, que se sintiera «el calorcito del corazón». Este solo hecho cambiaría el sello de la escuela y de la vida personal de sus muchachos. Las relaciones humanas son, con demasiada frecuencia, relaciones funcionales profesor-alumno, director-profesor, etcétera, y se tornan inhumanas e impersonales. En tales condiciones, no es fácil que surja la solidaridad, la confianza y el respeto mutuo.

Amar a los chicos significa valorarlos, atender sus necesidades, respetarlos como personas, confiar en ellos, comprenderlos y también, cómo no, implica sentimientos de emoción, ternura y aprecio, que se expresan en acciones, gestos, miradas, atenciones, abrazos, palabras amistosas, etcétera. No basta que el maestro quiera a sus alumnos en el fondo de su corazón, sino que se permita expresarlo y que los alumnos lo experimenten en concreto, en vivo, en directo. No se trata de una estrategia de «conquista», sino la expresión de una vivencia. Si existe este afecto, la mirada se transforma. Como se dice en *El Principito*: «No se ve bien sino con el corazón».

Un muchacho que ha experimentado la solidaridad del adulto en su propia carne, ha recibido la mejor lección de solidaridad, más importante aun que mil palabras acerca de la solidaridad. Lo que no consiguen veinte razones, puede conseguirlo un abrazo cálido, la proximidad física afectuosa. B. Pascal decía: «El corazón tiene razones que la razón no entiende» y si esto es cierto para el adulto, lo es más aún para el chico.

Una de las razones por las que hemos optado por un número reducido de alumnos por aula es justamente el posibilitar la llegada afectiva personal a cada uno de los chicos, de tal manera que ninguno devenga en un número anónimo, inespecífico.

En un mundo donde las corrientes ideológicas han oscilado entre el individualismo y la masificación, creemos que la personificación resulta una tercera vía mucho más coherente y humanizadora. La personificación no significa el desprecio de lo colectivo en cuanto comunitario, sino de lo colectivista en cuanto anónimo; no significa la exaltación del neoliberalismo que so pretexto de rescatar la libertad individual arrasa con la libertad colectiva, secando las raíces de la solidaridad.

Nuestro país, signado por una violencia estructural, social y política empozada históricamente, desintegrado en su identidad, reclama con urgencia una acción terapéutica, que además de un cambio de estructuras económicas, sociales y políticas resane las lesiones que afectan la personalidad colectiva. Esta acción terapéutica tendrá como fin reemplazar el odio, la envidia, el interés, la sumisión y el desprecio por la solidaridad, la seguridad, la autoestima, la confianza, el respeto. Somos un país enfermo de rabia (justa quizá), pero que tiene que encontrar canales positivos de recuperación y no de venganza, de destrucción, de odio y de muerte. Hay que construir una «cultura de paz» desde la vivencia del afecto. La escuela está llamada a dar su aporte sustantivo con un «eros terapéutico» en el planteamiento de sus objetivos y sobre todo en un estilo modélico de relaciones humanas y de organización democrática pluralista.

Nada tan simple ni tan importante: se necesita una escuela que desarrolle la afectividad a partir de la experiencia cotidiana. Una escuela que favorezca un estilo de relación humana basada en la solidaridad.

Si bien golpear a los alumnos no es ya la tónica en la mayoría de las escuelas (aunque todavía se dan demasiados casos), el maltrato que lleva emparejado a la humillación es un estilo muy frecuente y muchas veces es el arma preponderante de muchos maestros que vomitan sus incapacidades y frustraciones en sus alumnos. En el ámbito familiar sucede otro tanto. Diariamente, se reportan en el Departamento de Medicina Legal del Palacio de Justicia más de setecientos casos de niños maltratados, y en 1989, en el mismo departamento, se atendió a 5,637 niños entre cero y diez años golpeados. Esta cifra, según el propio departamento, representa un porcentaje muy bajo de la realidad, pues son muchísimos más los que no se delatan. Es espeluznante ver cómo los propios niños asumen como normal una educación a golpes. ¿Qué estragos no hará en la psicología del niño una vida hecha de humillaciones, rabias, impotencias contenidas? Cómo pretender una cultura de paz, no violentista, con una escuela que emplea como metodología el autoritarismo, la prepotencia y la agresión abierta o sutil; con una familia en la que los más débiles reciben los réditos de un sinnúmero de frustraciones; con unos medios de comunicación que exaltan la violencia descaradamente, con «Rambos» que imponen la ley a puñetazos; con una civilidad que vive semiscuestrada por el temor; con la presencia cotidiana de la muerte como vía de solución de los problemas de una sociedad enervada por las injusticias.

No creemos que exista otro modo de desandar este camino errático y destructivo que retomar el camino del afecto. Tan sencillo y tan difícil como intentar vivir lo que nos canta Silvio Rodríguez:

*Debes amar... y si no, no la emprendas que será vano.
Solo el amor alumbra lo que perdura.
Solo el amor convierte en milagro el barro.
Debes amar... y si no, no pretendas tocar lo cierto.
Solo el amor engendra la maravilla.
Solo el amor consigue encender lo muerto.*

Todo un reto para la escuela del Perú de hoy.

Somos testigos de los efectos terapéuticos que tiene el afecto en los niños agresivos o con actitudes rebeldes frente a las normas, la autoridad, el aprendizaje, etcétera. Así que este solo hecho convierte el afecto en principio de la pedagogía que pretende ser inteligente y eficaz.

Nosotros quisiéramos que la dinámica escolar estuviera salpicada de expresiones afectivas concretas: valorización y respeto (cuidado y mantenimiento de lo propio y, con mayor razón, de lo común; buen trato a sí mismo y a los demás; no discriminación), integración (afectuosidad, sentido de grupo, amistad, compartir cosas, juegos, trabajos, conocimientos, experiencias, sentimientos), sensibilidad (tomada en su sentido etimológico «padecer con»: interés por el otro y los otros, comprensión, compasión), servicio, disponibilidad de ayuda, entre otras. Creemos más en la actuación de la solidaridad que en los discursos sobre ella y en la experiencia como la palestra en la que se verifica y desarrolla la afectividad. El refrán popular «obras son amores y no buenas razones» es una pauta muy intuitiva y pedagógica que conviene no perder de vista.

Esta reivindicación del afecto en la pedagogía está tan lejos de la blandenguería como de la sequedad y no excluye en absoluto la fortaleza y la firmeza.

2. El ejemplo

«De tal palo, tal astilla», «Los tuestos se parecen a la olla», «No pedir peras al olmo», «Quien a buen árbol se arrima, buena sobra lo cobija» son refranes que ha creado la sabiduría popular para expresar toda una filosofía de la influencia. Nuestro modo de ser, pensar, sentir y actuar no es finalmente tan nuestro. En gran medida, es fruto de un complejo mundo de influencias recibidas.

Seguramente, hoy los factores de mayor influencia en la vida humana son: en primer lugar, los padres o el ámbito familiar; después, el entorno sociocultural, la escuela, los medios de comunicación social y, dentro de ellos, la televisión y las redes sociales, hoy, tienen un fortísimo influjo. Todos estos factores transmiten, de alguna manera, una filosofía de vida que influye modélicamente en todas las personas, pero de una manera especial en las primeras etapas del de-

sarrollo evolutivo, en las que no hay una conciencia ni una libertad, que permita seleccionarlas autónomamente.

Ni los padres ni la escuela en general ni los maestros en particular pueden abdicar de su rol modélico. Somos, querámoslo o no, arquetipos para nuestros hijos o alumnos, y lo somos, no tan solo ni principalmente con nuestras palabras, sino fundamentalmente con nuestra conducta y estilo de vida. Tenemos que asumir responsablemente esta feliz y comprometida realidad. Feliz porque finalmente hace que nuestros hijos o alumnos sean de algún modo nuestros, no solo en un sentido biológico, sino también psíquico, ideológico y existencial. Comprometida porque esa dichosa e inevitable trascendencia nuestra tiene repercusiones en lo más hondo de la vida de quienes más queremos ver felices.

Hasta que nuestros hijos o alumnos hayan alcanzado una sólida moral autónoma son dependientes de nosotros. Después se convertirán en «hijos de la vida», como dice G. Kahlil Gibran, pero premunidos de todo un bagaje interior y anterior que tendrán la facultad de rechazar. En ese momento, entre los quince y diecisiete años, tendremos que aceptar una metodología diferente al enfrentar lo ideológico y lo axiológico: más que responder, habrá que abrir preguntas, presentar dilemas y situaciones conflictivas, además de tratar de que los muchachos se clarifiquen a sí mismos y asuman convicciones propias, comprometida y consecuentemente. Claro está que estas convicciones propias tendrán raíces en los esquemas previos y se harán propias en cuanto sean aceptadas como tales. Esto no significa que el educador deba inhibirse de opinar (lógicamente, por razones didácticas, no anticipándose) y tampoco significa que su opinión vaya a carecer de peso e influencia, pero deberá incluir nuevas y respetuosas dosis de apertura, tolerancia y pluralismo.

El ser educadores nos obliga a dar ejemplo o más bien a ser ejemplo de aquello que proponemos a nuestros educandos, por razones de ética, e incluso de eficacia. Lo contrario sería una farsa desquiciadora. Con nuestro ejemplo, «excitamos con las propias obras la imitación de los demás», tal como reza el *Diccionario de la lengua española* al referirse al significado de «ejemplo», según nuestra acepción. Si esto vale en general, es más claro y pertinente cuando nos referimos a los hijos o alumnos y más aún si estos son menores. No hay escapatoria por oneroso que resulte: somos, irrenunciablemente, modelos de identificación para nuestros chicos. Solo nos queda encarar con alegría, valentía y responsabilidad nuestra trascendencia.

La conciencia de nuestras debilidades e inconsecuencias y también la conciencia de la importancia de nuestra influencia nos pueden apabullar, pero no es la perfección lo que los chicos tienen derecho a esperar de nosotros, sino la hones-

tividad en el esfuerzo de superación y de coherencia. Eso es todo lo que podemos ofrecer y es todo cuanto nos es exigible, pero esto ya es mucho y suficiente.

La pedagogía de nuestros abuelos estaba poblada de modelos y especialmente en la formación moral se utilizaba con frecuencia el estímulo de «vidas ejemplares», que se convertían en parámetro de vida en algún aspecto: honor, valentía, generosidad, serenidad, santidad, trabajo, etcétera. Desde Esopo, seguido por Cervantes y hasta por Batman, se han necesitado y utilizado los parámetros encarnados en personajes reales o fantásticos, y la pedagogía de hoy no puede estar ajena a una didáctica que creemos universal. Quizá nuestra pedagogía se ha vuelto excesivamente «conceptualista» y relativizadora, y no se atreve a presentar claroscuros diferenciados por temor a caer en el maniqueísmo. Sin embargo, ese enfoque es desorientador para los chicos, quienes necesitan el refuerzo de lo concreto, imágenes nítidas, distinciones claras, posiciones definidas, sobre todo en las etapas en que no son capaces de discernimiento autónomo. Es cierto que en la vida real nada es absolutamente blanco o negro, pero también es cierto que los matices, la equidad y el perspectivismo tienen su momento y si pretenden ofrecerse anticipadamente confunden, desestabilizan y angustian a los niños, ya que no pueden asimilarlos equilibradamente.

Abogamos, en fin, por restaurar en la escuela una pedagogía que proponga modelos claros y coherentes de aspectos esenciales de la vida, si no queremos que se erijan en modélicos los representantes de valores que recusamos: «rambos», «ricos y famosos», etcétera. A medida que crecen, los niños podrán ir asimilando que no existen modelos puros y perfectos. Además podrán entender que la marcha hacia la superación personal y colectiva es una marcha dificultosa, con avances y retrocesos, que no descalifican el anhelo de proyectarse a la vivencia de determinados principios y valores.

El maestro tiene una oportunidad diaria de ser ejemplo de tantas cosas: de trabajo, de generosidad, de solidaridad, de democracia, de afán de superación, de capacidad autocrítica. En fin, de todo. Sin angustias, ¡seámoslo de algo!

3. La actividad

En 1921, nace oficialmente en Francia la Escuela Nueva. En ella, el principio de la actividad del alumno tiene tal importancia que indistintamente se le denomina también Escuela Activa. En este sentido, la propia Escuela Nueva es continuadora de la llamada Escuela Progresiva Norteamericana, que arranca con J. Dewey en los primeros años del siglo XX.

Como decíamos, es realmente sorprendente que un siglo de ciencia y experiencia pedagógica todavía no haya sido suficiente para asimilar este principio

de la actividad en el común de nuestras escuelas. Efectivamente, nuestra escuela sigue siendo «jalada por lentos bueyes» mientras los supersónicos cruzan nuestros cielos, las computadoras se imponen en el mundo y el átomo se convierte en la más potente fuerza de energía.

Pese a la imprecisión del término «actividad», evidentemente nos hallamos frente a un nuevo modo de hacer pedagogía, en el que el énfasis está puesto más en la acción del alumno que en la mera transmisión de la ciencia a través de la palabra autorizada del maestro o del libro de texto.

Para nosotros, funcionalmente, una pedagogía activa significa básicamente una pedagogía que compromete toda la personalidad del alumno y que parte de sus intereses y necesidades. Asimismo, pone en juego todas las energías psíquicas (afectivas e intelectuales) y biológicas del alumno, y lo hace protagonista de su aprendizaje. Ello no hace desaparecer ni resta importancia a la figura del maestro, sino que más bien otorga a su papel nuevos matices: de planificador, orientador, asesor, estimulador, problematizador y no solo de sabio transmisor, conductor y guía iluminado. En este sentido, el maestro tiene que descender de su cátedra (y no precisamente de su autoridad) desde la cual manan directamente al cerebro de sus alumnos chorros de ciencia y verdad, para situarse al costado del alumno y acompañarle en una búsqueda que involucra a todo el ser y no solo al intelecto, dispuesto a la sorpresa y el descubrimiento junto a él. El papel que tiene que jugar el maestro en una pedagogía activa es más complejo, porque no es suficiente que sea más competente en una o varias disciplinas. Tendrá que tener un tino psicológico, ser un planificador, un motivador próximo y cálido, un asesor de trabajo y personalidad, una persona sensata y justa, un conocedor de técnicas participativas y, sobre todo, un ejemplo de esfuerzo por ser consecuente, como señalábamos en el acápite anterior. De ser así, no hay ningún peligro de que los alumnos desestimen su autoridad, sino que la valorarán y asumirán razonablemente, y no temerosa y servilmente.

Sin pretender una relación exhaustiva de las ventajas de una pedagogía activa, anotaremos algunas que creemos importantes:

a. Responde mucho más adecuadamente a las necesidades e intereses propios de las edades de la escolaridad, pues canaliza la energía vital e incluso la motilidad, características del niño y el adolescente.

b. Hace más real y efectiva la tan promulgada integralidad, ya que moviliza todas las facultades de la persona.

c. Al concordar con móviles, necesidades internas y con un consentimiento del sujeto, se da una mayor motivación, atención y dedicación esforzada y espontánea. En cambio, cuando el alumno es un ser pasivo, se da con

frecuencia la indiferencia o incluso el disgusto porque se obedece a móviles extrínsecos y se tiene que luchar con resistencias, con desatención o una atención conseguida a duras penas a base de coacción.

d. Favorece el recuerdo, porque lo que se ha conocido ha sido fruto de una vivencia intensa.

e. Permite la construcción del propio conocimiento, el autoaprendizaje.

f. Se favorece el desarrollo de una disciplina interna y autónoma y, por tanto un mejor manejo de la libertad, lo que da alas a la creatividad. En contraparte, la pasividad refuerza la dependencia, la sumisión (y con frecuencia una rebeldía solo controlable con represión y temor), el pensamiento convergente y una disciplina heterónoma o externa.

Definitivamente, la actividad pone en marcha una serie de facultades que la pasividad puede dejar inertes. Podríamos, parafraseando a Édouard Claparède, contrapuntar lo que es esperable de una pedagogía «pasiva» y de una «activa». Veamos el cuadro:

La pasividad del alumno favorece:	La actividad del alumno favorece:
La impresión	La expresión
La recepción	La producción o la reproducción
La ideación	La exteriorización
La sensación	La reacción
Un proceso centrípeto (de afuera para adentro)	Proceso centrífugo (de adentro para afuera)
La comprensión	La invención
La inmovilidad	El movimiento

Si así son las cosas, y se pretende educar para construir un hombre que despliegue todas sus potencialidades y una sociedad nueva, se puede concluir que hay que optar por una pedagogía activa, que estimule con más fuerza la acción y la creatividad, pues una pedagogía «pasiva» es inevitablemente inmovilista, conservadora y «seguidista». Más concretamente, si pretendemos construir una sociedad que se caracterice sustantivamente por el autogobierno, hecho de participación democrática efectiva y más o menos directa, es imperativo optar por una escuela activa, en la que los chicos se adiestren en esa participación democrática con experiencias concretas, incluidas las de aprendizaje.

Tenemos que reconocer que no nos resulta fácil ser consecuentes en todo momento con el principio de la actividad, pues nuestras propias experiencias escolares nos impulsan al autoritarismo y al intelectualismo. El entorno social es renuente a asimilar una escuela activa que no llega a comprender cabalmente.

Las dificultades de tiempo y expectativas «academicistas» presionan para que se valoren y prioricen objetivos de archivamiento de información.

Asimismo, conviene aclarar que una pedagogía activa no es sinónimo de trabajo productivo manual, de manipulación de objetos por los chicos, de movimiento corporal permanente, de desprecio por el bagaje informativo ni mucho menos de desorden, caprichosidad o anarquía, sino de una cierta tensión (no ansiedad) mental, anímica, afectiva. Un estado de alerta permanente de quien se siente motivado por buscar respuestas a exigencias que siente fundamentales para sí y para su entorno. No se descarta la actividad del oyente, ya que lo que se escucha puede ser un reactivo que involucra a todo el ser, lo dinamiza y lo hace reaccionar productivamente y no solo recibir. Además, una pedagogía activa no es una pedagogía que simplemente vuelca al chico hacia el mundo exterior, sino que le hace reflexionar y actuar sobre sí mismo, ya que lo enfrenta al reto de la búsqueda y de la autoconstrucción.

En tanto la pedagogía «pasiva» individualiza, la activa abre múltiples perspectivas y socializa.

A continuación, trataremos de dilucidar algunas condiciones o criterios que debe cumplir una pedagogía que quiera ser realmente activa.

1. *En la programación, el profesor pondrá más énfasis en lo que debe hacer el alumno y lo que se espera de él* que en lo que tiene que hacer el profesor.

Los objetivos son, fundamentalmente, objetivos para los chicos: deberán tenerlos explícitamente presentes y claros, sentirlos como propios. Deberán determinarse con precisión, si es posible con ellos, los pasos o actividades a seguir para alcanzar los objetivos. Asimismo, deberán realizar el trabajo los propios chicos, con o sin ayuda del profesor y, finalmente, deberán evaluar críticamente tanto el proceso (dificultades, esfuerzo desplegado, eficiencia) como el producto final logrado.

2. *Las situaciones reto, la problematización, la incitación a respuestas divergentes, la curiosidad, la indagación* son recursos propios de una pedagogía activa. Por el contrario, las conductas verticales y dogmáticas, en las que el profesor lo resuelve todo y lo sabe todo, lógicamente, dejan poco espacio a las respuestas personales, a esfuerzos autónomos, generando dependencia. No obstante, hay que cuidarse de no proponer retos superiores a las posibilidades de los chicos, para que no cunda el desaliento y la desmotivación.

3. *Los objetivos de una pedagogía activa son más ambiciosos que la simple acumulación de información.* En términos de alcanzar rápidamente gran cantidad de información, seguramente es más efectiva una pedagogía «pasiva», pero no en términos de cualidad, durabilidad y significatividad de la información. Es enten-

dible que una pedagogía que apela básicamente a la memoria (y quizá también a la comprensión) y que invierte todo su tiempo en ello logre resultados en las áreas que privilegia. La pedagogía activa invierte mucho tiempo en otras vertientes que considera tanto o más importantes que la abundancia de contenidos informativos: despliegue de un amplio abanico de habilidades intelectuales (más allá del conocimiento y la comprensión); configuración de una personalidad madura, autónoma, participativa, creadora, crítica, etcétera; selección de contenidos por su significatividad para cada momento evolutivo. En fin, se trata de otra concepción de escuela, incluso de otra concepción de ser persona en el mundo. Así pues, no sería justo esperar de la escuela activa lo mismo que ofrece la escuela tradicional y, además, todo lo propio de ella, aunque solo fuera por cuestión de cantidad de tiempo invertido. Es inevitable, por tanto, una opción, una apuesta que asuma un riesgo calculado y consciente de las posibilidades y limitaciones de cada estilo pedagógico.

4. *La valoración del esfuerzo personal, de la superación, de la autonomía y del autoaprendizaje* son parte de una metodología de la pedagogía activa. No se trata de comparar a los chicos entre sí, sino de plantearles una competencia consigo mismos. En ella buscarán ser competentes, mas no competitivos, conociendo las propias limitaciones y posibilidades. Toda intromisión o suplencia en lo que uno puede realizar por sí mismo es pedagógicamente contraproducente, ya que limita al alumno las posibilidades de desarrollo de sus propios recursos.

5. *Desplegar todas las facultades, materializando los aprendizajes.* Se trata de que la actividad del alumno ponga en marcha el mayor número posible de habilidades intelectuales y destrezas, con involucramiento afectivo. Por otra parte, si bien los procesos son importantes, también lo son los logros que llevan la huella del esfuerzo personal y estos no pueden reducirse a una nota obtenida en un examen. La actividad se expresa, valga la redundancia, en acciones. Así pues, la construcción, la experimentación, la aplicación, la transformación y la producción en todas las áreas (actitudinal, académica, manual, artística) y en todas las asignaturas son las mejores expresiones de un real aprendizaje activo, traducidas en conductas observables y de algún modo cuantificables. No se trata, como dijimos antes, únicamente de producciones físicas, sino que pueden significar una superación personal íntima, un mejor manejo de relaciones humanas e incluso la capitalización de información significativa que, por tanto, es valorada por el chico.

6. Decir *participación* y pedagogía activa es casi una tautología; sin embargo, cabe matizar que esa participación significa que se pretende formar personas capaces de asumir un rol activo en una sociedad realmente democrática y autogo-

bernada. Hay, entonces, una perspectiva que debe signar, desde los inicios de la escolaridad, la vida escolar, brindando canales de opinión, de toma de decisiones, de organización y de participación de acuerdo con las posibilidades de cada edad. Participación en todos los momentos de esta vida escolar: en el aprendizaje, en la organización escolar, en la planificación de actividades, en la fiscalización social, etcétera. Y para estimular la participación es preciso que el chico se sienta parte de un colectivo al que tiene que aportar. Así, la participación se convierte en un mecanismo retroalimentador de la identificación con la escuela.

Seguramente, podrían mencionarse otros criterios metodológicos que subyacen bajo una pedagogía guiada por el principio de la actividad, pero esperamos que los principios analizados aquí aporten elementos para perfilar un mosaico suficientemente claro de toda una línea educativa. En este sentido, cabe destacar el potencial que ofrece para una pedagogía activa «el aprendizaje por descubrimiento».

Citaremos, a modo de ejemplo, algunas técnicas o recursos metodológicos que tratamos de aplicar para plasmar un aprendizaje activo: el fichaje, la investigación, las dinámicas grupales, los acuerdos y responsabilidades grupales, las dramatizaciones, los grupos de estudio, la observación sistemática, los fólderes de proyectos, los debates, los concursos, las conferencias, las autoevaluaciones, las heteroevaluaciones, las asambleas, las colecciones, las sistematizaciones, los paseos didácticos, las encuestas, los comentarios de noticias, etcétera.

A pesar de todo lo dicho, debemos reconocer que estamos en un proceso dificultoso y que la tentación de la clase expositiva sigue seduciéndonos con excesiva frecuencia porque resulta más fácil, rápida y efectista. Por otra parte, creemos que todo método, y entre ellos la clase magistral expositiva puede tener un tinte activo, siempre que capte los intereses vitales de los muchachos y los involucre intelectual y afectivamente. De manera inversa, las técnicas activas más valiosas mal preparadas o mal conducidas pueden resultar tediosas, inútiles y una verdadera pérdida de tiempo.

4. La realidad

No es difícil admitir que una escuela que no prepara para desenvolverse bien en la vida, que no ofrece las herramientas básicas para enfrentarla con eficacia, que no aporta un sentimiento de seguridad, de gusto y esperanza en la vida es una escuela inútil, alienada y alienante. Más complejo resulta determinar qué se requiere para desempeñarse en la vida, especificar las herramientas fundamentales para ello, esclarecer los caminos que conducen a este sentimiento general de que la vida merece vivirse. No vamos a entrar ahora en tales precisiones y nos

quedaremos en la intuición más amplia y simple: la escuela es para la vida. En otras palabras, la escuela vale la pena en la medida en que ayuda a ser más y vivir mejor, individual y colectivamente.

Cualquiera puede percibir la escasísima vinculación de la escuela en general con la vida; podríamos llenar páginas y páginas escandalizadoras de los sinsentidos de la escuela en todas los aspectos: currículum, administración, relaciones, organización escolar, metodología, evaluación, promoción, textos, etcétera. Casi podría decirse que cualquier adecuada relación escuela-realidad es una casualidad. Pareciera que hay un tácito acuerdo en que la realidad no penetre la escuela y que la escuela se mantenga al margen de sus contextos. Los contenidos, en su gran mayoría, son alienantes, inútiles, teóricos, dogmáticos, moralistas (moral retórica) ¡y son los contenidos lo más importante que ofrece la escuela tradicional!

Es altamente significativo y sintomático que en el Perú «los individuos con menores niveles de desempleo son aquellos que no han recibido instrucción (2.5%)» y que «las personas que no han tenido ningún grado de instrucción, tienen mayores posibilidades de encontrar un empleo (no calificado, inestable y sin protección legal, por cierto), que aquellos con mayores niveles de escolaridad».⁸ Vale decir que la escuela en lugar de favorecer la posibilidad de trabajo, la disminuye. ¿No significa esto un fracaso absoluto de la escuela? Cada quien puede sacar sus conclusiones de un dato tan crudo, pero la escuela no saldrá bien parada.

Es imperativo que la escuela responda a las necesidades de los individuos y de la sociedad del país, que eduque siquiera para la subsistencia, entendida tanto en su nivel más básico de sobrevivencia, como en su nivel psicológico y social. Sin embargo, no creemos que esto sea posible si su pedagogía no está enraizada en la realidad natural, cultural, histórico-social. Así, la escuela tendrá que convertirse en un lugar donde los chicos puedan familiarizarse, interpretar, procesar y entrenarse en el manejo de sí mismos en el contexto natural y social concreto.

En términos generales, podemos decir que la pedagogía que se impone es una pedagogía basada en la experiencia directa. La maestra vida debe asumir la cátedra en todas las líneas de acción educativa.

Vamos a tratar de explicitar algunos criterios que podrían pautar de alguna manera el principio pedagógico de la realidad, que además es un principio psicológico que nos permite una adaptación saludable a las circunstancias. Con ello, no se reniega de la imaginación, de la fantasía (sí quizá del fantaseo alienante y estéril), y tampoco significa una adhesión a un pragmatismo utilitario, inmediateista e immanentista.

8. Resumen de los resultados de la Misión del Banco Mundial. Febrero de 1991

Veamos algunos fundamentos para asumir la realidad, la vida, como un principio pedagógico importante:

a. Decimos, parafraseando a Aristóteles: «nada hay en el entendimiento que no haya pasado primero por los sentidos» (aunque nosotros agregaríamos que el entendimiento no termina en ellos). Es innegable este enraizamiento del conocimiento en la sensación, como primera fuente del conocimiento. Este hecho tiene importantísimas implicancias pedagógicas que nos llevan a plantear la importancia de que intervengan al máximo todos los sentidos, y en especial la vista, por su preeminencia sobre los otros sentidos. Como se dice vulgarmente «las cosas entran por la vista», «la vista describe las cosas», «ver para creer».

Una imagen vale más que cien explicaciones. Con frecuencia leemos el cartelito «No tocar» y constatamos cuán difícil es que un niño sea respetuoso de tal prohibición. Es que para él, conocer es en cierta forma tocar. Célestin Freinet decía muy gráficamente: «Los niños tienen la inteligencia en la yema de los dedos».

La experiencia intuitiva nos dice que en cierta forma pensamos con palabras e imágenes mentales. Estas constituyen una forma de favorecer el recuerdo y parecen desempeñar un papel importante en la creatividad y resolución de problemas porque buena parte del pensamiento es analógico. Definitivamente, son claras la superioridad del recuerdo de objetos (más aún si han sido vivenciados) sobre sus representaciones gráficas y la superioridad del recuerdo de los dibujos sobre sus correspondientes palabras. Este hecho reivindicaría la realidad como el mejor punto de partida para los aprendizajes.

b. Cualquiera sabe, por experiencia, la distancia que separa un relato ajeno de una vivencia propia. La vivencia tiene una mayor fijación mnemónica y da una calidad diferente al conocimiento. ¡Qué diferente es haber estado en el Cusco que saber sobre el Cusco! Ciertamente, un conocimiento directo puede ser deficiente, pero tiene la huella indeleble de la realidad y sus resonancias afectivas. Esto significa que la vivencia moviliza todo un conjunto de componentes intelectuales y afectivos que dan una consistencia a los conocimientos y aprendizajes, cosa difícil de conseguir con la simple transmisión oral o escrita. La escuela actuará más didácticamente en cuanto sea capaz de proporcionar un aprendizaje vivencial, hecho de experiencias directas, de realidad.

c. Insistimos, por último, en la importancia de un *involucramiento personal a través de la actividad del alumno* como metodología de aprendizaje; lo cual significa que el alumno se enfrenta a la realidad «asiéndola con sus manos» para desentrañarla, conocerla, interpretarla, transformarla, etcétera.

Según estudios realizados en Estados Unidos, se presenta así el porcentaje de datos retenidos por los estudiantes de acuerdo con la fuente de procedencia de dichos datos. Así, se dice que los alumnos retienen:

El 10% de lo que leen.

El 20% de lo que escuchan.

El 30% de lo que ven.

El 50% de lo que ven y escuchan.

El 70% de lo que se dice y se siente.

El 90% de lo que se dice y se realiza.

Si esto es cierto –y creemos que en general lo es–, se impone un estilo pedagógico que dista mucho del generalizado en nuestro país y se debe cambiar los pesos de los recursos didácticos a usar: superar la enseñanza-instrucción libresco y verbalista para incorporar, con especial énfasis, recursos como la observación directa y sistemática, el uso de material concreto y de fácil acceso, las salidas a la calle para el encuentro inmediato con las realidades que ofrece, la recurrencia a los medios audiovisuales (televisión, cine, fotografía, etcétera), el comentario de noticias, la discusión grupal, la exigencia de productos finales socializables, la encuesta, la investigación, la experimentación y el experimento, etcétera.

Como criterios generales se puede asumir que hay que pasar:

– De lo sensible a lo inteligible.

– De lo experimental a lo racional.

– De lo concreto a lo abstracto.

Si bien estos criterios generales son válidos tanto para el niño como para el adolescente o el adulto, hay que afirmar que a menor edad mayor necesidad de lo sensible, experimental y concreto como puntos de partida. En tanto el niño se encuentra en la etapa del pensamiento concreto, será imprescindible recurrir al material concreto, figurativo o representativo y a la actuación, caminos insoslayables para la eficacia de los aprendizajes.

La aproximación a la realidad en todas sus facetas (física, psíquica, social) y su contacto con ellas es la clave básica para entenderla cabalmente, si bien se requiere la reflexión que permita interpretarla con sentido crítico, para desde ahí proceder a su transformación.

5. La democracia

La democracia está «de moda» en el mundo y hasta en Latinoamérica. Hace unas décadas, la «moda» en nuestro continente eran los regímenes militares. Seguramente, los promotores de la «moda» son los mismos, lo cual hace que

se tenga que tomar con pinzas el concepto de democracia que se «publicita», para que no nos den gato por liebre.

Descartemos, de arranque, que sean sinónimos los términos elecciones (votación general) y democracia. De seguro, una democracia tendrá que usar la vía de las elecciones para determinar quiénes tienen la delegación popular para ejecutar un programa reconocido como necesario e importante, pero ¡cuidado! Nuestra experiencia nos dice que una mayoría de votos no hace un gobierno democrático. ¿Acaso las elecciones en el Perú no nos enseñan que la propaganda, el carisma, los miedos, las promesas difusas (y en la práctica falsas), los rasgos de personalidad pueden haber sido los elementos determinantes para obtener una votación mayoritaria? ¿Acaso la población ha tenido el panorama claro de un programa completo y coherente? ¿Acaso existen los canales efectivos para el cumplimiento de las promesas electorales, que pueden haber sido un auténtico festival de ofertas?

Estamos asistiendo a un balbuceo o, quizá peor, a una parodia de democracia. Sin embargo, conceptualmente, la democracia es, quizás, hoy por hoy, el camino más humano para regir la vida política de los países, de las organizaciones, de la familia y (cómo no) también de la escuela, pero un camino poco andado aún y tortuoso. La aceptación conceptual y la proclamación de las virtudes de la democracia no significan el fin de los autoritarismos, los totalitarismos, las masificaciones, los populismos, etcétera. Ahora, más bien, estos pueden adoptar el ropaje democrático de moda, lo que los hace más peligrosos. Por eso es que nosotros hemos adoptado el término autogobierno, que, creemos, evita algunas ambigüedades que se esconden en la democracia formal vigente.

Creemos que, en general, una vivencia del autogobierno o de la democracia en sentido pleno, supone al menos:

a. *Una concepción solidaria de hombre y una valoración de lo colectivo-comunitario*, que no significa una desvaloración de la persona individual, sino el contemplarla, precisamente, en su realidad existencial concreta, o sea, relacionada, pues el individuo no es más que un «ente de razón», una abstracción. Esta concepción solidaria supone una ética basada en el valor de la persona, su vida y su trascendencia. Digámoslo claramente: desde una visión individualista, la democracia no es una utopía, sino un espejismo, un engaño. Si cada uno defiende sus intereses, no hay democracia posible.

Así pues, si queremos educar en y para la democracia, es imperativo educar en y para la solidaridad. Esta es una razón por la cual nosotros hemos optado por el desarrollo de hábitos y actitudes solidarias en la escuela como una opción fundamental. Creemos que con ello rescatamos lo más sustancial

del ser humano, asentamos las bases de una ética consistente y posibilitamos el surgimiento de un espíritu democrático y el avance hacia el autogobierno.⁹

b. *Una actitud crítica* que se sustenta en una información amplia y profunda, reflexionada y razonada; en un análisis e interpretación de la realidad que conducen a una opinión razonable y una convicción firme, sobre las que se pueda apoyar el compromiso y la acción. Se trata, en fin, de un diálogo interno a partir de la realidad (que puede ser compartido). Esta actitud crítica hace más consistente el propio pensamiento y más coherente la acción. Asimismo, hace a los sujetos menos vulnerables a la manipulación y a la alienación.

Una democracia que no cuente con sujetos críticos y que no promueve la criticidad, indefectiblemente se anquilosa, se caudilliza, muere.

Esta criticidad que, creemos, es requisito para una auténtica democracia involucra las propias opiniones, convicciones y actuaciones. En otras palabras, es autocrítica, y así el sujeto se torna tolerante y pluralista. Apertura, diálogo, tolerancia y pluralismo no son lo mismo que indefinición y volubilidad, sino respeto por los puntos de vista ajenos, que son tomados en serio, aunque no sean necesariamente compartidos.

¡Qué lejos está la escuela de dinamizar un pensamiento crítico! En ella no hay espacio para la discrepancia: los conocimientos, las normas y la vida vienen «enlatados desde arriba» por el que sabe y al que se debe obediencia. «Sin críticas, ni murmuraciones» como se dice en los círculos castrenses. ¡Es que es tan molesta para algunos la gente crítica!

Una escuela democrática (que no es una escuela caótica, anárquica, liberalista) es una escuela en la que hay espacios para la crítica, donde hay lugar para la opinión propia y discrepante, donde se ha desterrado como sistema exclusivo la clase magistral-expositiva, donde la ciencia no está concluida, donde la reflexión, el análisis, el diálogo y la búsqueda son criterios para las relaciones humanas y para el aprendizaje.

c. *Una participación organizada para la toma de decisiones que afectan al grupo o colectividad.* He aquí donde se juega más directamente la vida democrática, de tal forma que no es posible hablar de democracia sin hablar de participación, tanto en la prefijación de los fines, como en los medios y modos de organizarse para alcanzarlos.

Sería largo enumerar los alcances de la participación, pero señalemos siquiera la importancia de participar en la decisión sobre:

9 Ver capítulos III y IV de *Educación para el autogobierno*, Mariano Moragues. Tarea, 1989. Lima.

1. Los fines, concretados en objetivos y metas.
2. Los criterios y estrategias que deben dirigir la acción.
3. Los modos organizativos que permitan asumir los cargos y funciones que se juzguen convenientes.
4. Las actividades más destacadas y la participación en ellas.
5. La fiscalización y evaluación de los procesos y resultados.

Como se ve, esta concepción de democracia es mucho más amplia y comprometida que la que se agota en la votación, en el conteo, en la elección y en el ejercicio de un poder absolutista a partir de una mayoría de votos.

La escuela que queremos es una escuela en la que todos tengan voz, con acogida y resonancia; donde todos se sientan parte y, por tanto, participen; donde todos se sometan a las decisiones reflexionadas y consensuadas; donde las minorías sean respetadas pese a tener opiniones discrepantes (aunque solidariamente tengan que asumir las propuestas mayoritarias). Es una escuela viva, humana, formativa, dinámica. Es una escuela de autogobierno, de democracia.

Esto atañe también al equipo educativo del colegio, de tal forma que sea un reflejo de una democracia orgánica, donde se piensa y actúa consensualmente, con cargos y responsabilidades explícitos y claros. En nuestro caso, creemos que es competencia y responsabilidad del equipo docente el quehacer pedagógico, lo cual no significa desestimar las críticas y sugerencias de los chicos o de los padres, sino más bien dar una clara orientación pedagógica al proyecto educativo, con permeabilidad autocrítica.

Somos conscientes de que los chicos no pueden asumir la responsabilidad de decidir en muchas cosas significativas de la vida escolar. No obstante, hay ámbitos en los que sí pueden participar y tomar decisiones, ámbitos que hay que aprovechar. Efectivamente, es difícil hablar de participación democrática *sensu stricto* cuando en los chicos no puede darse todavía una actitud de solidaridad, una conciencia crítica, una autonomía. Ello no sucederá hasta la superación del egocentrismo, hasta la franca entrada en el pensamiento abstracto y la superación de la heteronomía. En concreto, hasta los doce o trece años no podemos hablar con propiedad de posibilidades de participación democrática, pero, entre tanto, habrá que estimular importantes y necesarios ensayos y hábitos democráticos. Las posibilidades irán creciendo con los chicos. Se trata de que los ámbitos de participación y decisión se amplíen de acuerdo con el desarrollo evolutivo.

El principio de la democracia, como todos los demás, debe tener su concreción consecuente en la organización escolar, en el estilo de relaciones y en la metodología, para que no sea una farsa inocua y estéril. Por eso, nos hemos preocupado en darle tiempo y cauces concretos. Entre ellos, cabe destacar aquellos en

los que se ensaya, se expresa y se pone a prueba la experiencia democrática: las asambleas y el consejo estudiantil. Sin embargo, hay que mencionar que el estilo general de las relaciones en la escuela debe ser un reflejo de un estilo de relación democrática, especialmente la relación profesor-alumno, pero también la relación alumno-alumno, profesor-profesor, profesor-personal directivo, y, asimismo, la relación padres-colegio.

Es posible que, ocasionalmente, caigamos en el verticalismo autoritario o en el ultrademocratismo, pero creemos honestamente que en todos los niveles de relación predomina un estilo democrático: el equipo de profesores participa en pleno en la organización y diseño pedagógico del proyecto educativo, los chicos participan en la selección de actividades de aprendizaje (no en la de objetivos), en la normativa que rige la convivencia y su fiscalización, en la evaluación, en la ejecución de actividades de aula o del colegio, etcétera.

Los padres tienen sus canales de participación, tema del que hablaremos en otro capítulo.

En general, preferimos hablar de autogobierno más que de democracia porque creemos que expresa con mayor claridad un rol más activo, permanente y protagónico en las acciones de gobierno, en el manejo del poder. Creemos que los chicos deben adiestrarse en gobernarse por sí mismos para hacerse cada vez más autónomos, independientes, libres y directamente participativos.

6. La ciencia y tecnología o el espíritu científico

El hecho de plantearnos este principio no debe entenderse como una adhesión a una filosofía utilitarista o pragmática que tiende a ver en la escuela simplemente un lugar de adiestramiento de las destrezas requeridas por un mercado de trabajo cada vez más sofisticado. La educación no puede entenderse solo como la respuesta a los imperativos tecnológicos de un sistema económico o de un desarrollo industrial, pues ello propicia una especialización prematura y una formación esencialmente profesionalista.

El hombre no puede reducirse a un conjunto de necesidades orgánicas o biológicas en un sentido estrictamente material, sino que tiene también necesidades existenciales, sociales, éticas, etcétera, a las que la escuela debe responder. Sin embargo, la escuela tampoco puede desconocer que se dio una revolución industrial, que no estamos en los tiempos de la Academia griega y que la ciencia y la técnica son parte del acervo cultural de humanidad y parte de la solución a sus problemas. No se trata pues, de una opción entre el *otium* (ocio, dedicado al mando, al saber, a la estética) y el *necotium* (negocio, dedicado al trabajo productivo, vinculado al servicio y a la materia) porque finalmente el

disfrute del *otium* solo es posible para una élite privilegiada, a costa del trabajo ajeno. Se trata de una combinación de ambos. La cultura general, la erudición, la metafísica, la axiología, la estética, la comunicación, la historia, etcétera, constituyen elementos necesarios de la educación, pero hay que incorporar también la formación para el trabajo científico, sus métodos y aplicaciones.

El progreso científico y tecnológico, por sí mismo, es incapaz de satisfacer todas las exigencias de la vida personal y social, pero, por su parte, la «cultura general» también es incapaz de resolver muchos de los problemas que acosan a la humanidad y, en concreto, a los países subdesarrollados.

El aire academicista de la educación en el Perú, finalmente, no prepara para encarar los problemas personales de subsistencia ni los estructurales de nuestra sociedad. Nuestra liberación como pueblo pasa por la ruptura de la dependencia y esta, de seguro, tiene mucho que ver con lo científico y tecnológico. La liberación de un pueblo oprimido no se consigue solo con ideología, sino también con la ciencia y la técnica orientadas a la solidaridad.

Se requiere un nuevo humanismo que incluya los valores de la ciencia y la técnica, dándoles precisamente su sentido profundamente humano. Una direccionalidad que ponga la ciencia y la técnica al servicio de las grandes necesidades de la humanidad y no al servicio de intereses particulares, mayormente económicos.

Creemos que, además de los adiestramientos concretos para el manejo de determinadas ciencias, estos solos, únicamente pondrían en marcha una eficiente «máquina humana» y por eso interesan sobre todo las actitudes que animan esos adiestramientos. El método científico ayuda a abonar ese campo de las actitudes con elementos que están implícitos en él: la apertura mental, la libertad de prejuicios, la precisión, la puesta a prueba de las ideas en la experiencia, la curiosidad, el espíritu crítico, el juicio razonable y razonado, la disciplina y el rigor en la investigación, etcétera.

En nuestro trabajo pedagógico, hay una intencionalidad de ir introduciendo a los chicos en el mundo de la ciencia y sus métodos, en el que distinguimos tres momentos:

1. Hasta los diez u once años (quinto grado), el énfasis se pone en el desarrollo de habilidades cognitivas, que serán el soporte del trabajo científico, aunque no se agotan en él.

2. Desde los diez u once años (sexto grado) hasta los trece o catorce años (segundo de secundaria), ya se trata de conocer los métodos que utiliza cada ciencia para generar, organizar y evaluar los conocimientos, hechos, fenómenos o experiencias. Se pretende, pues, un aprestamiento de las habilidades propias de la investigación científica:

- a. Que promueva en los chicos el planteamiento de preguntas o problemas surgidos de la realidad y de sus intereses en cada rama del conocimiento.
- b. Que enseñe metodologías de investigación que lleven a los chicos a buscar información ordenada y sistemática para responder a las preguntas o problemas planteados y utilizar la estructura desarrollada en determinado curso y aplicarla a nuevas áreas.
- c. Que desarrolle la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano, constataciones o experimentos, como datos a partir de los que surgen hipótesis y se establecen conclusiones.
- d. Que desarrolle la capacidad de confrontar puntos de vista diferentes y de expresar con claridad y racionalidad las propias opiniones escuchando con apertura las ajenas.

3. Desde los catorce años (tercero de secundaria) hasta los dieciséis o diecisiete (quinto de secundaria), ya se trata de trabajar los conceptos clave de cada ciencia en base a investigaciones concretas con una rigurosa aplicación de las habilidades propias de la investigación científica entrenadas en la etapa anterior.

Ofrecemos un listado del repertorio de habilidades que se entrenan en la segunda etapa y que se pretende aplicar en la tercera:

1. *Observación*: capacidad de recoger datos expresando y registrando las observaciones en términos cualitativos y cuantitativos.

2. *Comparación*: capacidad de reconocer y establecer diferencias y semejanzas entre los objetos, hechos, fenómenos y posiciones.

3. *Identificación*: capacidad de denominar o definir objetos, hechos, fenómenos, conceptos, situaciones, teorías, etcétera, y de seleccionar entre varias alternativas.

4. *Clasificación*: capacidad de formar conjuntos en base a propiedades comunes y construir los correspondientes gráficos.

5. *Medición*: capacidad de cuantificar los datos, utilizando un marco de referencia.

6. *Inferencia*: capacidad de formular un juicio a partir de una serie de observaciones, e interpretar un cuadro o tabla de datos.

7. *Predicción*: capacidad de anticipar la concurrencia de un acontecimiento basándose en observaciones previas.

8. *Verificación*: capacidad de someter a prueba el grado de precisión de una predicción.

9. *Formulación de hipótesis*: capacidad de formular una propuesta de respuesta a un problema partiendo de una generalización de observaciones o comparaciones.

10. *Aislar variables*: capacidad de identificar los factores o variables que se manipulan o utilizan discriminando entre varios factores aquellos que afectan o no el resultado de un experimento o situación.

11. *Experimentación*: capacidad de reconocer y plantear un problema con el fin de realizar un ensayo que ponga a prueba la hipótesis. Utilizar los resultados obtenidos y establecer una posible respuesta para el problema planteado.

Cabe mencionar que gran parte de este repertorio ya se ha ido entrenando en las etapas anteriores, si bien en forma más general.

En fin, se pretende conseguir un pensamiento científico concebido, sobre todo, como método o modo ordenado y racional de abordar la realidad. Con este énfasis en la investigación científica, no se pretende recomenzar el acopio de conocimientos y avances más significativos logrados a lo largo de la historia, sino apropiarse de los métodos que han permitido tales logros. Así pues, no interesa tanto que los chicos aprendan «mucho» física, historia, etcétera, sino que sean, sobre todo, capaces de reflexionar sobre el universo físico o social y sus problemas, con una práctica rigurosa, para explicarlos racionalmente, tener pautas para construir nuevos conocimientos y actuar eficazmente sobre los fenómenos naturales o sociales. Esto implica, sí, conocer las nociones básicas y fundamentales de las ciencias naturales y sociales, pero va más allá: impulsa a conocer el método científico y aplicarlo en la vida.

En la segunda etapa se pretende que los chicos conozcan comprensivamente los pasos del método científico a partir de una práctica permanente y reiterativa de cada uno de ellos. En la tercera etapa se trata de aplicarlos a pequeñas, pero concretas y rigurosas, investigaciones.

Finalmente, es importante que los chicos tengan conciencia de que la ciencia no es omnipotente, por la maraña de variables que se entrecruzan en cada hecho o fenómeno y, además, tengan conciencia de que la técnica y la ciencia han de estar al servicio del hombre y no viceversa, como tampoco pueden estar al servicio de unos pocos. ¿No es lamentable haber logrado un desarrollo técnico tan formidable como para satisfacer las necesidades básicas de la humanidad y, no obstante esto, tres cuartas partes de ella permanezcan viviendo en condiciones infrahumanas, sin ningún disfrute de las posibilidades de la ciencia y la técnica? En otras palabras, la ciencia y la técnica por sí mismas no conducen al bienestar de la humanidad. Se requiere una cultura «humanística y humanitaria» que les dé la orientación de servicio solidario a las grandes mayorías.

No podemos acabar este apartado sin manifestar que nuestra experiencia en este terreno es muy tierna y primaria todavía, por lo que estamos atentos a

lo que podamos ir descubriendo en nuestra práctica pedagógica y a los aportes que podamos recibir de otras experiencias pedagógicas.

7. Intereses, posibilidades y necesidades

Al hablar de intereses, es preciso referirnos otra vez a la Escuela Nueva y, en especial, a León Tolstoi, quien defendió con ardor el principio del interés del alumno como piedra clave de todo aprendizaje. Suyas son afirmaciones como estas: «Mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método», «Dejen que los niños decidan por sí mismos lo que les conviene. Lo saben no menos bien que nosotros», «El resorte más eficaz es el del interés, por lo cual considero la naturalidad y la libertad como condición fundamental y como medida de la calidad de una enseñanza».

Nosotros creemos que, efectivamente, una pedagogía que no toma en cuenta los intereses de los chicos no merece el nombre de tal. Sin embargo, caben algunas precisiones que, en cierta medida, hemos querido establecer desde el título de este acápite al considerar como un bloque, junto a los intereses, también las posibilidades y las necesidades.

Ya O. Decroly cree que los intereses se derivan de cuatro grandes necesidades: nutrirse, protegerse de la intemperie, defenderse de los peligros y accidentes diversos y actuar solidariamente. Si contemplamos los juegos de los niños con perspicacia, encontraremos una relación muy expresiva con estas cuatro necesidades. Queda por demostrar que estas sean las únicas necesidades de los niños. Nosotros creemos que no son las únicas y que hay una serie de necesidades que no comportan mayor interés en los chicos. Por ejemplo, en nuestro medio, la necesidad de cierta higiene no despierta mayor interés en la mayoría de los niños. Es más, pareciera que en muchos casos más bien les resulta fastidiosa. Si bien el ejemplo es muy simple, creemos que hay muchas necesidades que no resultan interesantes para los niños. No renegamos de una pedagogía que tenga muy en cuenta los intereses espontáneos de los niños, pero creemos que la intervención del educador puede despertar otros que no surgen espontáneamente. Quizás un camino es que el niño descubra, inducido por el maestro, determinadas necesidades. Si las descubre como tales, es esperable que le interesen.

Así pues, si bien creemos que no es realista ni aplicable ni responsable una ortodoxia absoluta en la doctrina del interés, que ve en el niño un ser guiado por sus instintos e intereses, igualmente creemos nefasta una pedagogía que no toma en cuenta los intereses propios de los niños y los obliga a portarse como homúnculos o pequeños adultos, sometiéndolos a pasarse horas

inmóviles, silenciosos, engullendo lecciones verbales, escribiendo ejercicios predeterminados y aburridos.

Desgraciadamente, el común de nuestras escuelas peca más por represión de la naturaleza infantil, en aras de una supuesta «buena educación» (que no es otra cosa que una camisa de fuerza para facilitar el trabajo del adulto), que por un excesivo respeto de los intereses de los niños.

Antes de proceder a proponer otros deslindes, queremos romper una lanza más a favor de la doctrina del interés, puesto que en nuestras escuelas no se le da el peso que merece. Ello pese a un hecho evidente: si el aprendizaje parte del interés de los chicos se consigue focalizar fácilmente su atención, se da una mejor comprensión y retención, los aprendizajes se hacen agradables y, al involucrarlos, cobran significatividad, además de permitirles acceder a otros.

Optamos por un pedagogía centrada en el niño, que lo contemple en su momento evolutivo, respetando sus procesos, sus necesidades y sus intereses, aunque a veces nos resulte difícil discernir entre nuestros intereses, necesidades, posibilidades y los del niño.

Sabemos que estamos en una cuerda floja y que podemos endosarle al niño nuestros intereses, pues padecemos de significativa «amnesia infantil», esa memoria aplastada por convencionalismos sociales reprobatorios del mundo de la espontaneidad.

Debemos confesar que se ha dado una evolución en el curso de los años respecto al principio que estamos analizando: inicialmente pretendíamos ser fieles seguidores de los intereses de los niños, sin lograrlo del todo y, la verdad, esta etapa resultó muy rica porque nos ayudó a descubrir en vivo las inmensas posibilidades que ofrece el dejarse llevar por los chicos. Sin embargo, asimismo, íbamos descubriendo cabos sueltos y lagunas importantes, tanto en el área de la organización de la convivencia, como en el área intelectual-académica (requisitos y secuencias desdibujadas), que no podíamos o no sabíamos llenar solo a partir de los intereses de los niños. Esto nos llevó a tratar de compatibilizar los intereses con las necesidades y posibilidades.

En nuestros inicios, al comienzo del año escolar hacíamos un sondeo de intereses temáticos de los niños, y nos encontramos con que los temas preferidos diferían poco de un año a otro, de tal manera que estas preferencias nos sirvieron de pauta, que aún subsiste para diseñar las unidades de aprendizaje o proyectos. Sin embargo, surgían dos problemas fundamentales:

1. Los intereses de los niños de un mismo grupo podían diferir entre sí, por lo cual no quedaba más remedio que asumir solo aquellos que tenían mayor consenso, renunciando a otros.

2. No era muy explícito en los chicos el interés por las Matemáticas y Comunicación. Frente a esto la «globalización» resultó ser un paliativo: se incluyeron dichas materias en los proyectos, lo que les aportó motivación y significado, al ligarlas a temas de interés. Sin embargo, en ambas materias se daban requerimientos de secuencia y ejercitación que no se resolvían totalmente, pues se perdían en la «globalización». Por ello, consideramos que esto era una necesidad que los chicos no podían percibir y, por tanto, se requería despertarla para generar el interés. En estas estamos, aunque no siempre con éxito, lo que nos plantea, ciertamente, un problema de motivación, especialmente a partir de quinto grado en que se complejizan los contenidos de Matemáticas y Comunicación.

Nos preocupa que los chicos descubran la conexión entre los aprendizajes y su desempeño en la vida, pero no podemos conseguir una conciencia uniforme en todo el grupo y, por otra parte, el respeto a los procesos y ritmos individuales no puede dejar desenganchados a algunos respecto al grupo. Sabemos que la orientación de nuestros esfuerzos debe estar guiada por la significatividad de los contenidos de aprendizaje para los chicos y esto es una piedra angular, pero en la práctica nos resulta difícil conseguir una motivación igual en todos.

Aunque es bastante obvio, no hay que identificar una pedagogía centrada en el interés, con una pedagogía del capricho o del libertinaje. Respetar al niño, su naturaleza, sus etapas, su tipo de pensamiento, sus intereses, en fin, sus derechos, no significa abandonarlo en un *laissez faire* que le resultará, a la larga, insostenible y dañino.

El respeto a las posibilidades de cada edad hace que nos movamos en el filo angosto entre la subvaluación y la sobrevaloración de ellas. Requiere un hondo conocimiento de cada etapa evolutiva y del grupo concreto. Ni retardar la madurez ni acelerarla forzosamente es todo un reto.

Resulta ciertamente difícil establecer los límites y posibilidades de cada edad (más difícil aún si se ven las individualidades), pero por miedo al corte no se puede impedir que un niño aprenda a pelar una manzana ni por irresponsabilidad (bajo el pretexto de autonomía) se puede permitir que un niño use una filuda espada para jugar a los mosqueteros con sus amigos. La intuición psicológica y el tino pedagógico serán siempre imprescindibles en la tarea educativa, ya que permiten aplicar los criterios generales a las situaciones concretas.

8. Ludismo y trabajo

Con facilidad asociamos juego y niño y, también quizá con facilidad, contraponemos trabajo y juego. Sin embargo, ni el juego es una actividad privativa del niño, ni hay una necesaria contraposición entre trabajo y juego.

El juego es, universalmente, la actividad prevalente del niño. Él es un jugador por excelencia, de tal manera que todo lo que no es juego se lo impone la sociedad. Se puede decir que el juego es un derecho del niño por ser una necesidad para él.

En nuestro medio, muchos niños están privados desde muy temprano del goce de este derecho y se ven obligados a asumir trabajos que no les competen y que les imposibilitan un desarrollo adecuado.

La escuela misma, con frecuencia, lleva al niño al mundo del trabajo prematuramente. Le impone tareas y actividades aburridas, penosas y obligatorias sin tener en cuenta sus características y necesidades. No pensamos que sea realista una escuela sin trabajo, pero sí creemos que hay que hacer del aprendizaje una actividad placentera, acorde con el momento evolutivo.

Antes de adentrarnos más en el sentido del juego y el trabajo, tratemos de ver algunos rasgos distintivos de uno y otro, y asimismo, establecer posibles puntos de contacto. Creemos que un elemento esencial del juego es el placer, pero también puede decirse que el juego es actividad libre, cuya finalidad se agota, con frecuencia, en la actividad misma. Además, el juego permite escapar a las leyes de la realidad. El trabajo, en cambio, tiene características de obligatoriedad, exige una disciplina, está sometido a las leyes que impone la realidad y tiene una finalidad que no se agota en la actividad misma. Si bien tanto el trabajo como el juego pueden exigir esfuerzo, ello no significa necesariamente que sea aburrido, sino que a pesar de él ambos pueden resultar placenteros. (El trabajo artístico tiene posiblemente características especiales).

Si logramos que el trabajo resulte una actividad placentera para los chicos, habremos logrado que lo realicen con interés, pasión, facilidad y sin desmayo, como se realiza el juego. Así pues, lo óptimo deseable, aunque no siempre resulte dable lograrlo, sería que el trabajo escolar tuviera lo esencial del juego para así llevar al niño a asumir libre y gustosamente el esfuerzo y disciplina que exige.

Así, concluimos, provisionalmente, afirmando que en la escuela debe darse un aprendizaje lo más lúdico posible cuando los aprendices son niños.

El niño antes de iniciar la escolaridad, impuesta por la sociedad y los padres, es esencial y totalmente un jugador, y toda su actividad tiene un sentido de juego para él, aunque la sabia naturaleza «utilice» el instinto del juego como «herramienta» de desarrollo para el niño. En la medida en que se anticipa la edad de la escolaridad, puede darse la tentación de disminuir los espacios de juego, lo cual significaría actuar «contra natura». Por lo tanto, lo que sí cabe es reforzar la naturaleza al orientar los tipos de juego, más que disminuir-

los o suprimirlos. Creemos ver en el juego un manantial natural del desarrollo humano, con múltiples virtualidades. La sabia naturaleza ha anexado al juego, además, un motor que lo impulsa y dinamiza: el placer.

Veamos algunas virtualidades y funciones que cumple el juego en la vida humana (también posiblemente en muchos animales), especialmente en las primeras etapas del desarrollo evolutivo hasta la juventud. Así, podemos ver el juego como:

a. *Adiestramiento de las facultades sensomotoras e intelectuales*: efectivamente, creemos que el juego constituye un descubridor y potenciador de habilidades y destrezas. O sea, que tiene un sentido funcional en toda la infancia y niñez como entrenamiento y experimentación de funciones para la vida, funciones sensoriales, motoras, intelectuales, imaginativas, afectivas, volitivas.

b. *Socialización*: si bien en la primera infancia los juegos tienden a ser solitarios (y aunque el niño juegue con otros no se vincula con ellos), a partir de los cuatro o cinco años el grupo empieza a cobrar importancia, hecho que trae consigo las reglas fijas, la cooperación, el equipo, las relaciones humanas. Con el juego, el niño se va iniciando en la vida social.

c. *Iniciación al trabajo*: también a partir de los seis o siete años, empieza a descubrir el principio del trabajo, aunque todavía le falte el sentido de la utilidad social. Estamos frente a lo que llamamos *juego-trabajo*, que es un cierto adiestramiento imitativo y placentero del trabajo de los adultos. Alrededor de los ocho o nueve años este juego-trabajo puede incluir mucho más de una disciplina y ciertos objetivos menos inmediatistas que la actividad misma. A los doce o trece años, ya podemos hablar de un *trabajo-juego*, en el que se valora la utilidad para otros y se da el placer, además de asumirse consciente y libremente el esfuerzo y disciplina que conlleva. Incluso, empieza a reclamarse un beneficio (económico, en muchos casos) retributivo. Alrededor de los quince años, ya se piensa en el trabajo como una fuente para sí y se empieza a pensar en el bien común.

d. *Expresión de los sentimientos y maduración del niño*: el juego es una forma natural de lenguaje del niño mediante el cual se expresa, lo que revela motivaciones profundas, intereses, actitudes, habilidades, etcétera, muchas veces inconscientes. No es extraño que muchos test para niños acudan a elementos lúdicos para indagar la personalidad del niño, sus problemas, su grado de madurez y otros aspectos. Evidentemente, el niño se proyecta de alguna forma en sus juegos. Esto posibilita utilizar los juegos como un importante instrumento de diagnóstico.

e. *Catarsis*: mediante el juego se libera una gran cantidad de energías e instintos a través de un cauce inocuo e incluso positivo, lo que ejerce un efecto relajante y liberador. Parece claro que muchos deportes posibilitan canalizar la

agresividad, por ejemplo. Tan es así que el juego es diversión porque nos saca de lo común y nos lleva a la relajación de lo placentero. Lo mismo podríamos decir de lo recreativo en los juegos, si entendemos que en el juego se da una recreación de sí mismo o de la realidad.

Sea con juegos espontáneos o programados es indudable la eficacia terapéutica del juego, pues permite la modificación de la conducta infantil por todas sus virtualidades expresivas y catárticas. Se da en los juegos una descarga y elaboración de instintos o experiencias nocivas, una resolución simbólica de problemas: una auténtica transferencia liberadora.

Si es cierto que el juego es el mundo natural del niño y que tiene las virtualidades que hemos señalado (y quizá muchas otras), no es concebible una pedagogía que no lo incorpore como uno de sus componentes clave. No creemos ser exagerados al decir que el juego es el mejor modo de educar las potencialidades del niño. Por lo tanto, se trata de abordar lúdicamente los aprendizajes para que realmente conecten con el interés primordial de este.

Por otra parte, si es cierto que hay una conexión entre el juego y el trabajo, habría que respetar la gradiente siguiente: juego, juego-trabajo, trabajo-juego y trabajo realizador y placentero. O sea, se trata de pasar del juego al trabajo, pues así se respeta la cronología evolutiva de los intereses con la perspectiva de lograr el trabajo como juego o como actividad placentera.

No se piense que postulamos una pedagogía que rehúya el esfuerzo, la disciplina y la seriedad, sino más bien una pedagogía motivadora, que conecte con los intereses y necesidades de los chicos; que dé sentido al esfuerzo y a la disciplina; que, sin perder la espontaneidad, haga que los chicos se «tomen a pecho» y en serio las cosas y gocen en ellas. Cualquier maestro ha podido comprobar cómo los chicos pueden disfrutar haciendo un experimento, barriendo su aula, ejercitándose en Matemáticas, participando en una asamblea, escribiendo un cuento, haciendo un mapa, jugando un partido de fútbol, en fin, aprendiendo apasionada y esforzadamente como quien juega. El secreto puede residir, simple y llanamente, en que lo sienta efectivamente como un juego, al tener un carácter dinámico e interesante (recuérdense los principios de la actividad y del interés), con despliegue total de energías, con un goce en la actividad misma, características todas ellas del juego.

Recuérdese además, que los chicos, a partir de los seis o siete años generalmente buscan las situaciones de prueba y reto. Son atractivas para ellos porque necesitan afirmarse ante sí mismos y ante los demás, dejando constancia de lo que son capaces. Hay una necesidad de probarse, exhibirse, triunfar, que a todos nos ha llevado a la búsqueda de la travesura y la competencia hasta llegar a la violación de la norma e incluso a la violencia o a la destrucción. ¿Quién no ha querido

treparse en la rama más alta y retar al miedo y al peligro? El maestro hábil sabe canalizar ese deseo de probar y probarse, con retos positivos. Así se puede conseguir, por ejemplo, un trabajo autónomo y silencioso por largo rato, cuando el chico lo enfrenta como un desafío.

Ante la avalancha de juguetes caros, sofisticados, numerosos y creados solo para ser contemplados, creemos que hay que abogar por juguetes sencillos, vinculados a la naturaleza, económicos, que hagan desplegar la actividad y la creatividad del niño. Las firmas comerciales saben cómo asaltar los bolsillos de los padres, conocen el potencial de deslumbramiento de los hijos, quienes se pueden dejar seducir por el precio, el envoltorio, la moda y la abundancia. Sin embargo, ninguno de estos criterios implica que se favorezca un desarrollo armónico del niño. No negamos valores a los juguetes electrónicos, pero consideramos que su uso único y prolongado, entaña peligros evidentes. La televisión, el *play station*, las computadoras, el Internet, etcétera, pueden hacer del niño un contemplativo y no un protagonista, un consumidor y no un productor, un ser pasivo y no activo, un ser aislado y no social. En todo caso, reconociendo su posibilidad de aporte al desarrollo mental, de velocidad de reflejos, y otros que ofrecen este tipo de juegos, es claro que se debe dosificar su uso para evitar convertirlos en exclusivos y excluyentes. Esto vale tanto para el ámbito familiar como para el escolar.

¡Cuánto quisiéramos que todos nuestros niños tuvieran una infancia dichosa y que cada aula fuera un espacio de alegría vital en el que el niño descubriera gozoso la vida y el mundo a través del juego! Seguramente disminuiría el odio, se afirmarían personalidades sanas, se desarrollarían habilidades canalizando intereses: se viviría, en fin, con gusto y esperanza. Definitivamente, el juego es una cosa muy seria e importante y, si no, preguntemos a los niños.

9. La globalización

La conciencia de las interrelaciones entre las habilidades cognitivas y entre los conocimientos y la conciencia de la integralidad del ser humano, que actúa como un todo, van generando a su vez mayor conciencia de la necesidad de coordinar las diferentes materias a fin de evitar la dispersión y la desintegración del saber, lo que le da mayor significatividad y unidad. Este esfuerzo de integración ha sido denominado de diferentes maneras, pero la denominación que se ha impuesto con más fuerza ha sido «globalización», concepto que Decroly sustentó y popularizó.

Podemos analizar la globalización desde tres ángulos: uno psicológico, otro didáctico y otro lógico-epistemológico.

a. *Desde la perspectiva psicológica* parece claro que la percepción del niño es global y que capta la realidad como un todo indiferenciado. De esta manera, la

función analítica es una larga conquista que, de acuerdo con la complejidad del material, demanda una determinada madurez mental. Por otra parte, la psicología del aprendizaje afirma que este no se da por una simple adición o acumulación de elementos nuevos y variados a la estructura cognitiva del alumno, sino que más bien construimos esquemas de conocimientos (y no conocimientos aislados), cuyos elementos mantienen entre sí numerosas y complejas relaciones que les dan significatividad. Esta significatividad de los nuevos elementos incorporados será mayor cuanto mayor sea la cantidad y complejidad de las relaciones establecidas con los esquemas previos. Así pues, un aprendizaje significativo será, por definición, un aprendizaje globalizado en tanto que el nuevo material de aprendizaje se relacione en forma substantiva y no arbitraria con aquello que el que aprende ya sabe, es decir, se incorpore a esquemas anteriores y los amplíe formando un nuevo esquema, más rico y con mayor significado.

El aprendizaje significativo, sin embargo, no es una cuestión de todo o nada, sino más bien hay que decir que cuanto más complejas, diversas y numerosas sean las relaciones que se establezcan entre el nuevo contenido de aprendizaje y los ya preexistentes, más profunda será la asimilación y mayor la significatividad del nuevo aprendizaje; es decir, tendrá mayor número y riqueza de significados. Igualmente, la globalización tampoco es cuestión de todo o nada, pues si concebimos la estructura cognoscitiva como una trama de esquemas de conocimientos, el establecimiento de relaciones puntuales entre el nuevo material y alguno o algunos de los esquemas ya presentes, entonces marcará un nivel bajo de globalización; en tanto que el establecimiento de relaciones complejas con el mayor número de esquemas preexistentes dará un nivel superior de globalización. En fin, a mayor complejidad de relaciones con un mayor número de esquemas preexistentes, mayor grado de globalización y, por tanto, de significatividad del aprendizaje.

Al hablar de significatividad, desde nuestro punto de vista, no solo hay que tener en cuenta la estructura cognitiva, sino la afectividad (intereses y necesidades), porque predispone a la receptividad de nuevos contenidos y les da finalmente una tonalidad subjetiva.

Si estos aportes de la psicología son válidos, como creemos, hay que decir que en la mayoría de las escuelas la pedagogía ha actuado y sigue actuando de espaldas a la realidad humana, atomizando absurdamente las áreas disciplinarias, y aun los conocimientos dentro de ellas, haciendo más difícil, inútil y «estúpido» el aprendizaje.

b. De lo dicho, se desprenden algunas importantes consecuencias didácticas: en muchos aprendizajes es preferible proceder del todo a las partes, tal como se va imponiendo en los métodos de lectoescritura (solo la palabra y la frase tienen

un sentido completo); cuanto más globalizado sea el aprendizaje, tanto mayor será la significatividad, más estable su retención, mayor su disponibilidad de transferencia y, por tanto, su funcionalidad. Estas constituyen razones suficientes como para intentar que el aprendizaje escolar sea lo más globalizado posible. Es decir, si el alumno tiene presente un encuadre general, le será posible entender más fácilmente el significado de una parte y su vinculación con el todo.

Las teorías del aprendizaje parecen indicar que el conocimiento mejor organizado e interrelacionado es más fácil de aprender y retener. Por ejemplo, veinte palabras hilvanadas por una historia (que las organiza y interrelaciona) son más fáciles de retener que veinte palabras aisladas.

Si bien es cierto que si los datos específicos tienen una gran relación con abstracciones generales se recordarán mejor, también es cierto que una generalización desgajada de lo concreto es difícil de aprender y retener, porque la significatividad deriva con frecuencia de la comprensión y la aplicación que ofrece el mundo concreto. La ejemplificación es una expresión muy clara de la necesidad del dato concreto para reforzar y esclarecer una generalización. No obstante, el dato concreto sigue cumpliendo solo un papel secundario y subsidiario, pues lo que interesa es la generalización y no el dato concreto que es un punto de apoyo.

Cuánto esfuerzo inútil se da en la escolaridad para aprender datos específicos que rápidamente se mandarían al olvido, porque muchos de estos datos específicos no tienen la virtualidad de apuntalar generalizaciones y solo tiene la funcionalidad de satisfacer al profesor, rendir un examen u obtener una nota aprobatoria.

c. Un tercer ángulo de análisis de la globalización es el que está dado por la estructura lógico-epistemológica de los contenidos o material de aprendizaje. En efecto, el material de aprendizaje, epistemológicamente, impone ciertas condiciones que no pueden obviarse sin dejar mal parada la necesaria secuencia lógica de determinados aprendizajes, el tratamiento sistemático y la adquisición de ciertos instrumentos básicos. El caso más claro nos lo ofrecen las Matemáticas (aunque no es el único caso): no es posible dar saltos sobre el vacío en este caso. Hay una rigidez de secuencia inexorable y exigencias metodológicas propias (material concreto, figurativo, simbólico, abstracto). Con todo, estas exigencias epistemológicas no significan un aval de los planteamientos oficiales y formas comunes de abordar las ciencias y ni siquiera las Matemáticas.

La mayoría de estructuras curriculares actuales, incluida la oficial peruana, ya han asumido teóricamente cierta globalización al agrupar en la primaria varias disciplinas bajo las áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. No obstante, como sucede con tanta frecuencia, la práctica docente dista mu-

cho de integrarlas, pues mantiene compartimientos estancos en el saber con lamentables consecuencias.

Nuestra práctica docente va tratando de asumir los presupuestos teóricos anunciados y ha elegido el método de trabajo por proyectos de ciencias naturales y sociales (intentando relacionar también ambas áreas) como eje de globalización hasta el segundo grado de secundaria. Cada tema de cada proyecto, nacido de los intereses y necesidades de los chicos y de los estímulos que ofrece el medio, se estudia recibiendo los aportes de las diferentes disciplinas, incluso de las llamadas ciencias instrumentales: Matemáticas y Comunicación. Sin embargo, por razones epistemológicas en algunos casos y por razones didácticas en otros, se mantienen momentos específicos para Matemáticas, Comunicación, Arte, Comisiones Productivas y Educación Física.

Se quiere que todas las disciplinas entren en diálogo y se interrelacionen a través de los proyectos, incluso que integren y dinamicen el trabajo de actitudes. Quisiéramos que la instrumentalización didáctica de la globalización se diera específicamente tomando como punto de partida la problemática próxima a los chicos, definiendo y programando los proyectos con la intención de que la ejecución de cada proyecto exija integrar aprendizajes de diferentes áreas curriculares.

Veamos, a modo de ejemplo, cómo el tema de un proyecto ofrece posibilidades globalizadoras. Tomaremos el caso de un proyecto sobre «los animales».

Evidentemente, estamos frente a un tema de Ciencias Naturales, que en nuestro caso pretende promover el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, la adquisición de determinados conocimientos básicos y favorecer la asunción de actitudes pertinentes. Más adelante, veremos que para nosotros el tema de los proyectos es, fundamentalmente, la materia prima para el trabajo de desarrollo de habilidades.

Por otra parte, las Ciencias Naturales tienen un modo peculiar de abordaje y se pretende se vaya asimilando, de tal forma que se vaya conociendo, incorporando y aplicando con rigor creciente el método de investigación científico que le es propio.

Todas las disciplinas pueden intervenir de alguna forma para contribuir a dar y recibir significatividad y funcionalidad.

Con el tema «Los animales» pueden plantearse problemas matemáticos de toda índole: simples y complejos, de puro razonamiento o pragmáticos (conjuntos, seriaciones, cálculos, estadísticas, ecuaciones, incidencias económicas), lo que permite adoptar y reforzar el programa de matemáticas.

Cualquier objetivo de Comunicación puede proponerse a partir del tema «Los animales» (nociones gramaticales, hablar, escribir, leer, escuchar, imaginar, adjetivar)

El tema «Los animales» puede nutrir fácilmente cualquier arte: literatura, dramatización, música, modelado, dibujo, pintura, etcétera.

Las destrezas manuales y el trabajo pueden ejercerse con los animales: construcción de jaulas, comederos, limpieza de corrales, alimentación, etcétera.

Los animales pueden sugerir mil actividades propias de la Educación Física y se empatan perfectamente con ejercicios programados.

La relación de los animales con el hombre, el espacio y la historia ofrecen un manantial inagotable de vínculos de las Ciencias Naturales con las Ciencias Sociales.

Desde esta perspectiva globalizadora, cada disciplina se ve enriquecida desde el tema de Ciencias Naturales, y estas, a su vez, por las otras disciplinas, sin olvidar el plano actitudinal y el de las habilidades cognitivas. De esta forma se supera la desintegración atomizadora, la yuxtaposición sin sentido. Se ha reforzado la profundidad de pensamiento, la criticidad, la unidad y el sentido del mundo, la significatividad de los conocimientos y su funcionalidad y, por último, se induce y facilita la retención y la recuperación de informaciones respetando los principios psicológicos, didácticos y epistemológicos.

Si bien intuimos que la globalización ofrece una veta sustantiva y muy rica para un trabajo pedagógico consistente, por lo cual la asumimos como un principio pedagógico, somos conscientes de que nuestra práctica pedagógica todavía dista mucho de explotar muchas de sus grandes virtualidades. Soñamos con poder disponer de material didáctico elaborado, realmente globalizador, que refrende nuestras programaciones, que pretendan ser globalizadoras. Estamos frente a un reto y una tarea trabajosa que esperamos lograr algún día.

Capítulo V

La relación profesor-alumno

Seguramente, seremos redundantes en algunos aspectos, puesto que el tema que vamos a abordar está íntimamente relacionado con la formación de actitudes y con los ejes elegidos para ella en nuestro proyecto, así como también está íntimamente relacionado con los principios pedagógicos que postulamos. Efectivamente, las relaciones profesor-alumno están, por sí mismas y por razones de congruencia, teñidas por los valores optados y por el estilo que deseamos para nuestra pedagogía.

Abordaremos cuatro aspectos que creemos centrales para una relación y una conducción grupal saludable y dinamizadora de los objetivos axiológicos que nos proponemos. Ellos son:

- Fundamentos y procesos en la adquisición de la moral
- La disciplina y la aceptación de límites
- La búsqueda de un desarrollo moral sano
- El rol del profesor en la conducción del desarrollo moral y de la disciplina del grupo

1. Moral, disciplina y límites

Hablar de moral supone hablar de sujeto moral. El sujeto no nace moral, sino que se hace moral a partir de lo constitutivo y de la relación social, al ir adquiriendo tres elementos fundamentales que constituyen las características del sujeto moral: la conciencia de sí, la conciencia moral y la libertad de acción y elección. Si falta alguno de estos elementos no se puede hablar de sujeto moral y, evidentemente, en la infancia y en la niñez el desarrollo de dichos elementos es muy precario. Incluso en la adolescencia es todavía muy incipiente.

Dentro de la sociedad, la familia y la escuela tendrán un rol preponderante en la formación de sujetos morales, tanto por el peso decisivo de su influencia como por la ductilidad del sujeto cuando está bajo el amparo de ambas.

La autoconciencia, la conciencia moral y la libertad se educan. Requieren de aprendizajes vitales y significativos. La conducción de estos aprendizajes es

la tarea más importante y, a la vez, la más difícil para el educador, quien en este aspecto cumple un papel sustantivo. El tipo de relación que se establezca con los alumnos, la dinámica que se favorece en el grupo, los referentes y modelos que se proponen, las normas que se establecen y la forma como se fijan y fiscalizan, la organización grupal que se vive, los canales de comunicación y participación que se brinden serán elementos que promoverán un adecuado desarrollo moral y, más concretamente, un adecuado manejo de la libertad.

Si bien la conciencia (darse cuenta de la calidad moral de nuestros actos y de sus repercusiones) es el «faro orientador» de la libertad, la escuela normalmente se conflictúa más por los actos que por la conciencia. De ahí, la preocupación por los hábitos, la disciplina, las normas, reglamentos, los límites, etcétera.

Vamos a partir de esta preocupación por el manejo de la libertad para después referirnos al sustento de las acciones de la libertad.

Desde el inicio de nuestra escuela fuimos conscientes de la importancia de la educación de la libertad y de la trascendencia de nuestra intervención para lograrla. Recuérdese que nacimos bajo la influencia de las corrientes de «educación en libertad». Queríamos formar personas libres, democráticas, capaces de autogobernarse y de plasmar una sociedad autogobernada. Durante algunos años la libertad, la disciplina, la moral, las normas y los límites fueron los temas más recurrente de nuestras capacitaciones, evaluaciones y controversias. Nos planteábamos si se trataba de educar en libertad, de educar la libertad, de educar para la libertad o de educar con libertad. La educación recibida por nosotros nos brindaba pocos parámetros válidos para un planteamiento no reactivo de la educación de la libertad: nuestra experiencia ilustraba bien lo que no queríamos repetir, pero quedaba muy difuminado el aporte para un planteamiento positivo de la educación de la libertad.

Repudiábamos el verticalismo, la represión, la sumisión acrítica, la manipulación, el autoritarismo, la culpa, etcétera, y soñábamos con una conducción de los niños basada en el afecto y en la convicción, sin tener quizá suficientemente en cuenta los necesarios matices, las posibilidades y necesidades de los chicos en cada momento evolutivo. En la práctica, nos sentíamos, con frecuencia, contradictorios. Así que después de marchas y contramarchas, de reflexión conjunta a partir de la práctica y de largas discusiones, nos vimos obligados a intentar capitalizar y ordenar nuestra experiencia, hecha de ilusiones, temores, reacciones, logros y dudas para tratar de deslindar principios rectores, necesidades (a veces, no muy manifiestas), estrategias, instrumentos, y así intentar aislar y matizar un sinnúmero de variables.

El desafío sigue presente hoy y no está definitivamente resuelto, sobre todo si tenemos en cuenta que cada año se nos ha ido abriendo un reto diferen-

te al enfrentar una nueva edad con sus propias dificultades, necesidades, posibilidades, intereses. Es claro que, así como la pubertad y la adolescencia nos han obligado a repensar las cosas, también los propios signos de los tiempos y las corrientes ideológicas en boga nos obligan a una reubicación histórica.

No obstante, creemos haber avanzado en la conceptualización de la libertad y en su manejo pedagógico. Nos hemos afirmado en algunas convicciones (pese a todo) y hemos tenido que revisar sobre todo muchas de las formas de intervención pedagógica para la educación de la libertad.

No tenemos la pretensión de haber agotado ningún debate sobre la libertad ni haber encontrado la panacea para su formación. Simplemente, ofrecemos el marco y algunos principios con los que nos movemos hoy, con cargo a la revisión permanente, a la que estamos acostumbrados. Con todo, sí decimos, sin ambages, que mantenemos tercamente mucho de lo primigenio, que consideramos certezas morales bastante sólidas y universales.

La solidaridad: sustento de nuestra moral

Volvemos ahora a las raíces de la moral y su sustento como «norte» para conducir nuestra acción y las opciones de la libertad. Pues bien, para nosotros, la solidaridad es el sustento de nuestra moral. No es de extrañar, por tanto, que la solidaridad constituya el eje fundamental de nuestra propuesta educativa.

Somos conscientes de los retos que supone semejante planteamiento hoy, cuando el neoliberalismo individualista se ofrece como la filosofía más inteligente, realista y pragmática, hasta como la que ofrece las mejores formas de solidaridad, para aquellos que todavía juzgan que la solidaridad es un valor supremo. Todo intento de «socialismo humanista y democrático» es recusado de ideología decadente, fracasada, idealista, utópica, radical y obsoleta.

No negamos que la solidaridad supone retos concretos para su plasmación en un sistema social, económico y político dominado por una ideología que en la práctica se encarga de promover lo opuesto (individualismo, mercantilismo, economicismo, egoísmo, materialismo, competencia desigual, «arribismo») por todos los medios conocidos de penetración ideológica (negada en la teoría y afirmada en la práctica) y de dominación cultural, tecnológica y económica. Tampoco negamos que se haya instrumentalizado a la escuela y, por supuesto, a la mayoría de los más poderosos medios de comunicación para tal fin.

Más complicado es aún cuando términos como solidaridad se tornan ambiguos al formar parte del discurso de posiciones ideológicas o fácticas contrapuestas y antagónicas.

Pese a todo, reafirmamos que la solidaridad es el sustento de toda moral que pretenda tener rasgos humanistas.

Para llegar a ser solidarios, es necesario un proceso de maduración emocional, además de moral, inscrito en el desarrollo evolutivo del ser humano, pero totalmente condicionado por el tipo de socialización del sujeto. Es ahí donde entra a tallar la educación como dinamizadora o freno de esa «naturaleza solidaria» inscrita en el ser humano. Así pues, creemos que se hace ineludible en el proceso educativo que las personas se entrenen en el ejercicio de las libertades individuales y especialmente colectivas para que, al percibir la importancia y urgencia de una necesaria liberación colectiva, se luche solidariamente por un cambio estructural del injusto sistema social actual.

Creemos que es preciso cambiar rasgos de la moral «cristiana y occidental» (devenidos en gran parte en individualismo, hipocresía y retórica) por una moral solidaria, coherente y práctica, estableciendo un nuevo modo de relación interpersonal y social, que reivindique a los desposeídos y marginados del país y de la tierra.

Creemos, en fin, que toda moral tiene su fundamento en el respeto a sí mismo y al otro. Un respeto que no es distancia ni temor ni adulación ni abstención, sino atención, sensibilidad y responsabilidad (respuesta a las necesidades del otro). La solidaridad sintetiza esa respuesta dinámica a los intereses y necesidades personales y colectivos, a partir de la identificación y valoración de la propia dignidad y la de los demás, y condiciona a la autorrealización y a la realización colectiva.

En la dinámica de la solidaridad, destacaremos cuatro rasgos que se relacionan entre sí en un proceso secuencial que va desde la autoconciencia y autoestima y su correspondiente «afirmación del yo», pasa por la conciencia del «otro» conociendo su realidad y la participación efectiva en la realidad del «otro» compartiendo su situación, y desemboca finalmente, en el compromiso por transformar la situación del otro para mejorarla.

Así pues, como vemos, para que se pueda hablar de moral (incluso de madurez emocional) tiene que darse un cierto grado de conciencia y libertad. No hay acto moral sin conciencia ni libertad. Si esto lo aplicamos a la realidad del niño, tendremos que admitir que hasta los diez y doce años el niño no es sujeto propiamente moral. Pasarán algunos años más hasta que se pueda hablar de un sujeto moral en sentido pleno.

Con razón se afirma que el niño no tiene una moral autónoma, propia, sino heterónoma, de otro («prestada»). El bien y el mal se presentan en el niño difusos, con límites imprecisos. Por ello, busca en el adulto un patrón orientador. La conducta y la palabra del adulto que se ha ganado la confianza del niño (aquel a

quien el niño quiere), son definitivas para decidir la conducta del niño y formar su código moral. Por lo mismo, el rol de padre y el papel del profesor (con frecuencia asumido como prolongación de la figura paterna) son básicos para asentar una moral sólida y congruente en el niño, por cuanto esta es una proyección de las normas provenientes del adulto. Este constituye el criterio fundamental del bien y el mal. Así pues, el adulto (especialmente el padre y el profesor) tiene el responsable e irrenunciable poder de transmisión de sus esquemas morales.

Si lo dicho es cierto, como lo creemos, los principios morales que desarrolle el niño serán en gran medida fruto de la educación familiar y escolar. Asimismo, serán los que darán sentido a la conducta humana general del niño y a las normas en particular. Finalmente, una norma que no se base en un principio, solo será asumida por temor o por «borreguismo» o, por el contrario, generará inevitablemente rebeldía y agresividad por su irracionalidad.

Esta racionalidad de la moral se hace más imperativa cuando los chicos ingresan a la adolescencia, momento en que tienen mayor ocasión de contrastar la propia moral, de cuestionarla y en que están en una ávida búsqueda de identidad y son mucho más vulnerables a la presión del grupo y de modelos sociales ajenos a la vida familiar y colegial.

Esto, que de alguna forma conocíamos teóricamente desde el inicio de la escuela, a lo largo de los años ha ido cobrando vida, clarificándose y verificándose entre titubeos, aciertos y errores.

2. La disciplina y la aceptación de límites

Si se asume lo anterior, la disciplina tiene una doble función: como ejercicio de autodominio, de autodeterminación y autocontrol, que nos hace dueños de nuestros actos y posibilita el manejo libre de nosotros mismos y, además, como regulador de la convivencia humana que permite el despliegue del máximo número de libertades de los integrantes de una colectividad.

Por tanto, las libertades individuales y grupales tendrán sentido en cuanto lo exija el respeto a sí mismo y a la colectividad y se permita la vivencia de la libertad. Sin disciplina no pueden darse ni la libertad individual ni las libertades colectivas.

Como vemos, en última instancia, la solidaridad está en la raíz de la disciplina, la justifica y le da sentido. La disciplina es necesaria e importante y es un precio a pagar para ser realmente libres y solidarios. Paradójicamente, no se puede ser libre y realmente solidario sin una disciplina aceptada consciente y libremente.

El niño, poco a poco, a medida que se va socializando, va descubriendo la necesidad de la disciplina colectiva como una forma de posibilitar la convivencia

de libertades individuales. Si a los tres o cuatro años el niño no asume reglas por convicción (ni siquiera en el juego), a partir de los cinco o seis años va descubriendo que solo con reglas y normas puede alcanzar algunos objetivos que pretende cuando está en grupo, aunque estas normas sean todavía muy acomodaticias, volubles e interesadas. Será a partir de los siete u ocho años cuando comprenderá y asumirá con rigor las normas establecidas o las convenidas, pero ahora con rigidez y poca flexibilidad como para atender y entender las excepciones y particularidades. En esa etapa, las cosas deben ser «blancas o negras».

En la pubertad y adolescencia, la norma se vuelve discutible. Se siente la disciplina, con frecuencia, como un cortapisas a la exacerbada libertad individual y como una aliada del adulto constrictor, lo cual exige, por una parte, razonar mucho el sentido de la norma, su necesidad e importancia para hacerla racional y razonable y, por otra, consensuar grupalmente las normas, si no se quiere generar rebeldía. Los adolescentes, en su proceso de autoafirmación, tienen dificultades para la aceptación de límites y normas, pero las necesitan para su eficiencia, para su convivencia y para su seguridad. Ellos lo saben, aunque se resistan inicialmente. Si la norma surge de la autoridad y no es razonable, indefectiblemente está condenada al fracaso. Sin embargo, si es fruto del razonamiento y del consenso grupal, tiene mucho mayores posibilidades de éxito.

El proceso de comprensión de la autodisciplina recién se iniciará en esta etapa, al ir descubriendo que la autodisciplina permite el ejercicio de la libertad.

Por todo ello, hasta los diez o doce años cobra importancia la generación de hábitos que faciliten la organización personal y grupal, que además ayudan a estabilizar, ordenar y dar seguridad al niño. La organización metódica, funcional, precisa y firme, grupal y escolar facilitarán la conducción grupal y la convivencia, haciendo más eficaz el trabajo escolar. Asimismo, la claridad, estabilidad y firmeza de las normas y límites, son vitales para la organización del yo y su seguridad, como del nosotros y su convivencia armónica, máxime teniendo en cuenta que en esta etapa el niño es un «conservador».

Un proceso de socialización y maduración saludable pasa por descubrir y elaborar una moral coherente, interiorizando la necesidad de la disciplina, asumiendo límites y el control de los propios impulsos, deseos y apetencias, tolerando serenamente la frustración. En fin, implica superar el egocentrismo y la inconsciencia.

Donde se ha optado, como en nuestro caso, por principios como la solidaridad, la criticidad, la libertad y la creatividad, creemos que se ha centrado desde el inicio el marco adecuado para regir, saludablemente, este proceso de socialización y maduración.

Pretendemos que la solidaridad sea la fuente de nuestra moral y que bañe toda norma, pero esta opción no basta, sino que se requiere, por una parte, del discernimiento para la aplicación de la norma (siempre razonable y razonada) y de la criticidad para dilucidar la oportunidad y sentido. Por otra parte, también se requiere de canales de participación para permitir que las normas broten del diálogo, de la selección de opciones, del acuerdo y que faciliten la fiscalización colectiva de estas. Todo ello en un clima en el que puedan aflorar con facilidad el pensamiento divergente, original, crítico, alternativo, para enfrentar los problemas que generan los retos personales, la organización de la convivencia y el trabajo grupal.

Al señalar que hay momentos en que aparece y se desarrolla la conciencia, la libertad de opción y la aceptación de la necesidad de la disciplina, los límites, la autodisciplina y la normativa grupal, no se quiere decir que esta aparición y desarrollo se darán espontáneamente y que no hay nada que hacer en los momentos previos y en el proceso. Lo que se quiere decir es que no se pueden «quemar etapas» ni esperar lo inesperable. Hay efectivamente un quehacer importantísimo preparatorio que hará que esta aparición y desarrollo se den fluida, armónica y congruentemente.

No hay que pretender anticipar el desarrollo y hay que respetar la secuencia del desarrollo evolutivo sin saltar etapas (las plantas no crecen más rápido ni mejor, halando sus hojas o ramas). Un buen trabajo educativo hará que la moral, la disciplina y los límites se internalicen y asuman racionalmente, sin sumisiones alienantes, represiones atemorizadoras ni rebeldías soterradas o explícitas.

En general, podemos decir que aun siendo necesaria la norma en casos concretos, es mucho más importante ir fijando el principio del cual dimana la norma, pues la norma es solo la concreción de un principio para una situación determinada. En otras palabras, el principio es el sustento amplio y estable de la conducta moral, en tanto que la norma es el intento de regular la conducta particular en una situación concreta. Por tanto, mientras que el principio es general y estable, la norma en sí misma es funcional y variable. «La letra mata y el espíritu vivifica» nos dice la Biblia.

Naturalmente, la internalización de los principios es lenta y su enraizamiento requiere haber sobrepasado largamente la etapa del pensamiento concreto y haberse solidificado el pensamiento formal, ya que los principios son entidades abstractas capaces de implicar un programa de vida coherente. No obstante, este enraizamiento de los principios no se produce desde la nada, en el vacío y de repente, sino que va calando paulatinamente en el espíritu del niño, para ir convirtiéndose en el sustento permanente de su vida moral. La ley y la norma pueden

ser, en la etapa del pensamiento concreto, el pedagogo y la muleta que le hacen descubrir el principio que concretan.

Una vez más resaltamos, ahora desde la vertiente de la moral y la disciplina, la importancia de una educación que ponga especial énfasis en el trabajo de actitudes y la importancia de la sintonía de dos agentes educativos trascendentales en esas edades: la familia y la escuela.

3. En busca de un desarrollo moral sano

Es un propósito esencial de nuestro proyecto educativo el favorecer un desarrollo moral sano a nivel individual y social, que permita una vida psicológica equilibrada y una realización personal plena y, a su vez, una realización colectiva basada en el respeto mutuo y la solidaridad. Creemos que esto es una necesidad fundamental para una existencia personal y grupal más o menos feliz.

Más concretamente, creemos que nuestro país necesita a gritos una moral social que regule la conducta de los ciudadanos, con referentes comunes claros y exigibles a todos, que permitan una convivencia respetuosa. Evidentemente esta moral no podrá ser la que se va reforzando: la del «vivo individualista» que, con su lógica pragmática del oportunismo y el ventajismo, colapsa todo intento de desarrollo colectivo y socava el imperio de la ley. El «vivo» considera la ley como un obstáculo a burlar más que un como regulador de la vida en común. «Vivo» es aquel que logra esquivar la ley, saca ventaja y no es descubierto (y encima se siente orgulloso de ello) y, por tanto, considera «tonto» al que se somete a la ley y actúa bajo el imperativo de la conciencia moral.

La escuela peruana debe contribuir a revertir esa demoledora moral que imposibilita una convivencia respetuosa, un desarrollo común y un proyecto de nación con perspectiva histórica. Un país no puede asentarse en la corrupción, la coima, la mentira, el robo, el ardid, la ley del más fuerte, la impuntualidad, la «vara». ¡Qué modelos está ofreciendo el país en general, la familia y la escuela en particular, a sus hijos!

Dada la heteronomía moral del niño, este requiere de modelos de identificación, de un clima y estilos educativos morales, fundamentalmente propiciados por las autoridades, los padres y los maestros.

Nuestro propósito de desarrollar una moral saludable en los niños, nos ha llevado a buscar ciertos criterios de conducción para su formación moral que se condigan con sus intereses, necesidades y posibilidades.

Ciertamente, al inicio nos arrastró alguna fascinación seductora de un manejo de la libertad y la disciplina, más atento a los intereses y posibilidades que a sus necesidades y limitaciones. Poco a poco, la experiencia nos ha ido mostrando

que nuestra posición no estaba exenta de un romanticismo rousseauiano y que era preciso pensar en un niño contextualizado en un medio social y cargado de necesidades básicas no verbalizadas, sino solo a veces expresadas y demandadas simbólicamente. Así pues, se requería tener en cuenta los «mareajes» sociales y una interpretación de estos símbolos, expresión de necesidades y demandas.

Ya hemos hablado de algunas características de nuestra sociedad en la que va a crecer el niño, que marcarán desde el inicio su vida. Ahora mencionaremos brevemente algunas necesidades relacionadas con el desarrollo moral, que se evidencian en conductas simbólicas. Entenderlas nos permitirá darles respuesta de manera adecuada y oportuna:

A) *Afecto*. El niño solo podrá crecer de manera equilibrada si desarrolla en sí una moral sana (y afirma su autoestima), si siente que quien se la transmite le quiere. Efectivamente, el niño entiende más con el «corazón» que con la razón (quizá también el adulto). Dado que no posee una autonomía moral, confía (tiene que confiar) ciegamente en quien le quiere. Un principio inconsciente podría ser más o menos: «Vale aquello que me dice el que me quiere».

Las figuras adultas representativas con las que el niño tiene vínculo afectivo, constituyen el criterio del bien para él. Naturalmente, esto exige al educador no aprovecharse de esta confianza y permeabilidad para la manipulación, como tampoco para la generación de culpa.

Sin duda, en base a abandono, temor, represión, también se internaliza una moral, pero, en este caso, potencialmente «delincuencial», y generadora de agresividad, de ocultamiento y de hipocresía.

El afecto recibido por el niño es la primera experiencia de solidaridad que él necesita para valorarla como un eje de la vida moral y de la vida psicológica saludable.

B) *Seguridad*. El niño necesita referentes para ubicarse en el mundo y estos se los dan sus modelos de identificación más cercanos y permanentes. Casi siempre, inevitablemente, los padres y los maestros son los más importantes. Concretamente el maestro es visto por el niño como una prolongación de los padres, por lo que es frecuente en la escuela escuchar el «lapsus» en que incurren muchos niños al dirigirse a su profesor o profesora nombrándolo inconscientemente papá o mamá.

El niño necesita estos modelos de identificación para organizar su mundo y sentirse seguro en él a partir de la organización del mundo que le ofrecen los adultos más significativos que le rodean.

La seguridad del niño reposa en la seguridad del adulto y la protección que el afecto de este le proporciona.

Por ello, durante una larga etapa, el niño necesitará una firmeza afectuosa, ciertos «absolutos» y claridad para no sentirse perdido en un mundo demasiado complejo para él. De alguna manera, el niño sabe de su ignorancia, de su imprecisión, de su debilidad y necesita sentir el apoyo de la autoridad afectiva del adulto (no del aplastamiento propio del autoritarismo ni de la suplantación del paternalismo). Somos autoridad para los niños y no podemos renunciar a serlo, como tampoco abusar de serlo.

«Mis padres (maestros) me quieren, saben mucho y pueden hacer muchas cosas que yo no puedo. Me apoyaré en ellos y ellos me ayudarán». Esto podría sintetizar quizás un sentimiento del niño. De ahí las preguntas permanentes del niño sobre todas las cosas, la demanda de juicios de valor, las frecuentes solicitudes de apoyo para hacer lo que no pueden hacer por sí solos, y así, un sinnúmero de manifestaciones que expresan la necesidad que siente del adulto y la confianza que pone en él. Un gran argumento para el niño, con frecuencia apodíctico y concluyente, es el argumento de autoridad: «Lo dice mi papá, mi mamá, mi profe...».

No se trata, obviamente, de sustituir permanentemente el esfuerzo del niño, lo cual lo haría débil, caprichoso e indefenso, como tampoco de abandonarlo a su suerte o atosigarlo prepotentemente, pues posiblemente lo haría desconfiado, agresivo e inseguro. En este aspecto, el tino y el equilibrio son fundamentales para evitar extremos generadores de inseguridad.

C) *Congruencia*. El afecto y la seguridad que brinda el adulto al niño para una sano desarrollo psicosocial y moral, resultarían una trampa si no se diera cierta congruencia y autenticidad entre los postulados morales que se pretenden inculcar. Además, la propia vida del educador sería una farsa que el niño no tardaría en desenmascarar y provocaría el desengaño, la rebeldía, el desconcierto y, finalmente, le llevaría quizás a asumir una doble moral acomodaticia, o sea, el fracaso de la educación moral.

Como ya lo dijimos al hablar del principio pedagógico del «ejemplo», esto no significa que los padres o educadores tengan que ser «modelos perfectos de persona», ni que no puedan existir contradicciones y errores en su vida o que tengan que simular o aparentar no tenerlos ante los niños. Se trata de ser realmente esforzados buscadores de congruencia y autenticidad, seres humanos que, teniendo errores y contradicciones, están abiertos a identificarlos, reconocerlos autocriticamente y a luchar por superarlos.

El niño y el adolescente son exigentes: detectan (a veces con cierta rigidez poco equitativa) y echan en cara las contradicciones; exigen congruencia entre el principio y la norma, entre la palabra y la acción, entre la norma y la conducta, y su ausencia les molesta y desconcierta. De ahí que reclamen con fuerza: «Tú

dijiste...», «por qué haces...», pues así expresan su protesta y desconcierto ante la flagrante incongruencia, pero también son comprensivos con quien les quiere y reconoce sus errores, ya que captan la autenticidad donde existe.

D) *Claridad*. El niño y el adolescente están en proceso de elaboración de una concepción de mundo, de una clarificación y jerarquización de valores, a partir de la socialización y la educación familiar y escolar. Inicialmente, el niño es maniqueo y estructura el mundo con una visión moral en base a la polarización entre el bien y el mal. Sus juegos, sus fantasías, sus preguntas, su enganche con los cuentos y los personajes de la televisión, sus juicios, etcétera, lo expresan muy claramente. Juega a buenos y malos, fantasea con «diablos» y «ángeles», indaga acerca de la bondad o maldad de las conductas o personas, se identifica con la polaridad de los personajes de los cuentos y la televisión, deslinda de un tajo lo bueno y lo malo.

El personaje «malo», es además, feo, perverso, tramposo. Es, en fin, intrínseca y absolutamente «malo» y casi irredimible. A la inversa sucede con el «bueno» que es casi siempre bello, sin tacha y, además, un redentor. Por otra parte, espera que el desenlace siempre sea favorable en última instancia al «bueno».

El niño necesita de «absolutos» en base a los cuales normar su vida y elaborar sus juicios. Será en la adolescencia cuando empezará a cuestionarlos y a relativizarlos, pero esperando del adulto posiciones claras y razonables.

La heteronomía, la incipiente capacidad, la imprecisión de su conciencia, la dificultad para establecer límites, la imprevisión, el inmediatismo, etcétera, hacen que necesite y demande «las cosas claras», especialmente claridad y estabilidad de principios, acompañada de una permanente dilucidación de la conexión entre los principios y las normas concretas derivadas. Las relativizaciones, excepciones, adaptaciones coyunturales y matices serán fruto del proceso de desarrollo de la criticidad y de la capacidad de enjuiciamiento propios de la madurez, no esperables antes del asentamiento del pensamiento formal.

E) *Hábitos*. Las necesidades de seguridad, estabilidad, organización del niño, por una parte, y, por otra, las necesidades que plantea la convivencia del grupo, demandan de ciertos hábitos para estructurar sus conductas, facilitarlas y adecuarlas a las exigencias de la convivencia.

El hábito surge de la repetición de conductas en una misma línea, que las incorpora y facilita. La adquisición de un hábito por el niño exige la perseverancia del educador, mantenida por la convicción de que está ayudando a hacer más fáciles y eficientes los actos del niño. Esto refuerza su seguridad, estabilidad y evita en el niño y el educador, tensiones y desgastes inútiles de energía.

Cuanto menores son los niños, más necesidad tienen de adquirir determinados hábitos y más fácil es su incorporación para estructurarse a sí mismos y estructurar la convivencia. Esto implica cierto control de impulsos, de la improvisación inmatematista, de la caprichosidad y, definitivamente, cierta disciplina y superación del egocentrismo.

La repetición sistemática o la ejercitación orientada producen mayor facilidad, precisión, calidad, cantidad y resistencia. Tal como se da en la disciplina corporal, el deporte y el trabajo manual, lo mismo se da en la disciplina intelectual, social o moral.

Si el profesor ha logrado que sus alumnos adquieran determinados hábitos, entonces evita el recomenzar cada día de cero y tener que hacer cada día el innecesario y desgastador esfuerzo de reiterar, de elegir, de motivar y de reencuadrar constantemente. La ausencia de hábitos no favorece en absoluto ni el avance del grupo ni la estabilidad y la organización que el niño necesita.

Para evitar malentendidos, es preciso indicar que el trabajo de hábitos puede ser sumamente peligroso si no se da dentro de una racionalidad guiada por honestidad y afecto capaz de evitar la manipulación o domesticación. Vale decir que los hábitos que se pretenden inculcar han de tener una razón de ser, personal y social, explicitada y crítica para evitar una automatización estupidizante, únicamente al servicio del educador. Sin embargo, tampoco se puede pretender que el sentido o razón de ser exija del niño una conciencia que refleje en cada acto. Hay que tener presente que en el niño no se da necesariamente un descubrimiento racional del sentido de las cosas primero y, posteriormente, la actuación correspondiente. Más bien, suele suceder a la inversa: actuar, adquirir el hábito y después descubrir el sentido en el propio ejercicio. El sentido y la racionalidad de los hábitos se va revelando con frecuencia en la acción y en sus repercusiones fácticas. No es dable aplicar a la vida del niño el proceder de la lógica formal.

Por tanto, el educador tiene que acompañar la adquisición del hábito con el razonamiento, involucrando al niño en una dialéctica de teoría y «praxis». Si no se llega a descubrir el sentido de los hábitos adquiridos o por adquirir, se puede caer en la producción de «robotitos» o de detestables «máquinas humanas programadas», pero no de personas críticas y libres.

F) *Organización*. Además de las necesidades básicas ya mencionadas, de seguridad, estabilidad, organización conceptual del mundo, y en íntima conexión con ellas y con los hábitos de los que acabamos de hablar, el niño tiene necesidad de una organización de vida, que para nosotros significa una determinada organización escolar y del aula que le permitan saber a qué atenerse para

desarrollar en sí mismo la capacidad organizativa. El niño necesita saber cómo se distribuye el tiempo, cuál es el sitio de cada cosa, cómo tiene que actuar, qué se espera de él, etcétera.

La imprevisión, los cambios frecuentes, la anarquía y el desorden le desestabilizan, le desasosiegan, le desorientan y hasta lo tornan agresivo.

La planificación, el orden (también físico) y quizás hasta la rutina son necesarios para una adecuada organización de vida y para el sosiego y eficiencia de cada niño y del grupo, y en ello jugarán un rol importante los hábitos que hayamos sabido inculcarles.

Sin embargo, esta organización está condenada al fracaso si nace solo de hacer más fácil el manejo de la autoridad y no se tienen en cuenta los intereses y necesidades de los niños, pues se convertirá en una fuente de conflictos solo manejables a base de autoritarismo.

Para que la organización sirva al niño y no solo al profesor, se deberá tender a una autonomía organizativa de los alumnos, pero llegar a ella supone un proceso con etapas acordes al desarrollo evolutivo, con un entrenamiento que pasa por una organización participativa y amplios márgenes de juego libre en los que se ensaya y desarrolla la iniciativa, la originalidad, la creatividad, la socialización, la capacidad de comunicación, de concordancia, de transacción, de anticipación, de planificación conjunta, etcétera. Se puede pensar que los niños de cinco o seis años poco pueden aportar a la organización escolar y de aula, pero, siendo esto cierto, es hora de darles ya espacios de opinión, de pequeñas decisiones y responsabilidades, sobre todo para la creación de sus propios juegos. A medida que van creciendo deberá ir ampliándose el ámbito de participación en la planificación, en la toma de decisiones, en la ejecución de tareas y en la evaluación de logros y deficiencias, hasta que en la adolescencia los chicos tengan el rol preponderante en la organización del aula, con solo la orientación y supervisión del profesor, y asumiendo progresivamente también cierto rol cooperativo en la organización escolar.

Los mismos criterios creemos que son válidos para todo lo que se refiere al establecimiento de normas grupales y a su fiscalización, que deberán ser cada vez más autónomamente decididas y controladas.

Una organización de aula y de escuela en general que esté atenta a las necesidades, intereses y posibilidades de los chicos, que se muestre participativa y cada vez más autónoma constituirá el mejor ensayo de negociación ante los conflictos para un autogobierno democrático y evitará gran parte de los «problemas de disciplina», además de dinamizar un sinnúmero de potencialidades en los chicos.

Las reglas de juego, cuando son discutidas por los chicos y acordadas con su participación, dejan de ser externas e incomprensibles, cobran sentido, son reconocidas como necesarias y funcionales, se tornan más claras y precisas y son asumidas más responsablemente y más exigibles socialmente.

Célestin Freinet decía que en la escuela «no hay problemas de disciplina, sino problemas de organización».

Resumiendo, creemos que puede decirse que una adecuada organización participativa es una importante ayuda para que el niño se organice internamente y tenga elementos para entender y juzgar mejor a la sociedad, así como aportar a ella. Refuerza, asimismo, su seguridad, su estabilidad y su autonomía. Por otra parte, garantizará al profesor una mayor eficacia en su trabajo escolar y un manejo formativo de la disciplina, lo que evitará el desgaste desagradable, degradante y deformante de tener que asumir un rol policial, represivo, autocrático (roles basados fundamentalmente en la imposición y el temor, no en el afecto, la confianza y el respeto).

Con estos elementos —*afecto, seguridad, congruencia, claridad, hábitos y organización corresponsable*—, creemos que el niño satisface necesidades básicas que le permiten constituirse en un saludable sujeto moral, al estructurar su conciencia moral en torno a la solidaridad, la verdad, la libertad y la creatividad, concebidas dinámicamente. Asimismo, creemos que estamos aportando al desarrollo de aquellas capacidades y actitudes requeridas para el autogobierno personal y social que permitirán mantener la esperanza de construir una sociedad más justa y humana.

4. La relación profesor-alumno

Ya lo hemos dicho en varias ocasiones: el educador es un equilibrista que se mueve siempre entre dos extremos peligrosos que, en general, quizá, se pueden polarizar en la oscilación entre una disciplina castradora y una permisividad anarquizante. Y esa oscilación presenta matices variables de acuerdo con el momento evolutivo de sus alumnos, a sus características personales, a las peculiaridades del grupo (a partir de sus integrantes, el tipo de relaciones que se establecen en su interior, influencias negativas o positivas, liderazgos, etcétera), a las necesidades, intereses y posibilidades concretas de sus educandos y del contexto.

Determinar a partir de todo ello el estilo de conducción grupal que se adecúe mejor para el desarrollo armónico del propio grupo y de sus integrantes resulta realmente complicado, pero hay que intentar arriesgar algunos criterios a fin de conseguir ese desarrollo armónico y la consolidación de una moral cada vez más responsable y autónoma.

Es todo un reto elegir acertadamente y poner los énfasis necesarios en un determinado estilo de conducción que responda a las características y situaciones concretas grupales o personales. Requiere, además, que el profesor conozca al grupo y a sus integrantes, y que esté dotado de una necesaria flexibilidad adaptativa que le haga capaz de aplicar los principios contextualmente, sin rigideces mecánicas *a priori*.

Así pues, una adecuada relación profesor-alumno y una acertada conducción grupal serán los frutos de un perseverante esfuerzo dialéctico, inicialmente consciente, duro y difícil, pero que enriquecido por la experiencia, la reflexión y la autocrítica, poco a poco se va haciendo habitual y va fluyendo cada vez más espontánea e «instintivamente». Todo ello siempre y cuando estén claros los puntos de partida y la intencionalidad de la relación y conducción, además de una gran dosis de apertura interna.

El punto de partida creemos que está dado, como decíamos, por las necesidades, posibilidades e intereses de los alumnos concretos, situados aquí y ahora. La intencionalidad está dirigida fundamentalmente a la adquisición de una moral autónoma.

Los criterios básicos que quisiéramos que orientaran nuestro estilo de relación profesor-alumno y la conducción grupal es lo que vamos a tratar de esbozar ahora. Quisiéramos ser congruentes con la realidad de nuestros alumnos y con los propósitos educativos que hemos asumido. Así pues, según nuestra experiencia, en nuestra realidad sociocultural, creemos que la relación profesor-alumno debe ser más o menos así:

A) Afectuosa y cálida

El profesor es identificado con el padre-madre y los niños esperan de él un afecto paternal-maternal. Se trata, pues, de querer realmente a los niños y demostrárselo con actitudes y gestos, sin excluir las demostraciones físicas afectuosas cuando son sentidas y brotan naturalmente. Dar un trato cálido y afectuoso (no afectado) es responder a una necesidad fundamental de los niños, que refuerza su autoestima y seguridad. No se piense que ello hace perder la autoridad, más bien la hace más consistente y humana, al no apoyarse en el miedo.

Al ser el profesor, como el padre, un modelo de identificación, el niño tenderá a valorar y reproducir el estilo de relación que le han ofrecido sus modelos. Si el niño ha sido valorado, respetado y querido, tendrá bien asentadas las bases para una adecuada estructuración de la personalidad y para una adecuada socialización. En nuestro caso, creemos que el niño que a diario ha experimentado en sí mismo la solidaridad efectiva del adulto, está descubriendo en vivo las bondades de una

relación humana solidaria e interiorizando la actitud de la solidaridad, que es el fin por excelencia de nuestro proyecto educativo.

Finalmente, creemos que el afecto constituye el recurso profiláctico y terapéutico primordial, dado que gran parte de los traumas psicológicos tienen su raíz en una afectividad mal atendida e insatisfecha.

Se opone a ello, el que el profesor adopte una actitud prepotente, que abuse de su rol o cumpla un rol estrictamente «profesional» y funcional, que resulta distante y frío y lo convierte en un conductor amedrentador o aséptico del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es igualmente perniciosa una relación «meliflua» y afectada, porque arroja al niño en un halo de ñoñería irreal y fingida.

B) Serena y estable

La seguridad del grupo y sus integrantes se apoya en la del profesor y se fortalece si este es capaz de mantenerse sereno en medio de circunstancias dificultosas, sin involucrarse demasiado en los estados anímicos destemplados y en los «pleitos» de los chicos y sin involucrarlos a ellos en los propios estados anímicos ansiosos o distorsionantes de la realidad. Esto no significa que el profesor no experimente sentimientos conflictivos (rabias, dudas, temores, preferencias, etc.) o que deba aparentar no tenerlos. Tampoco significa que deba mantenerse ajeno a los sentimientos conflictivos de los chicos, sino que tiene que vivir un esfuerzo consciente y permanente para no dejarse invadir y desbordar por sus propios estados de ánimo y sentimientos o los de los chicos, y aprender a manejarlos creativamente.

Los chicos son muy perceptivos de los estados anímicos del profesor y no entienden por qué a veces está de buen o mal humor si ellos no han sido la causa de ello. Reclaman y necesitan la estabilidad emocional del profesor.

Como hemos dicho, los niños necesitan estabilidad para sentirse seguros y crecer armónicamente. A ello contribuyen mucho elementos ya mencionados, como la adquisición de hábitos, la organización participativa (cosas, tiempos, espacios, responsabilidades, etc.), la incondicionalidad del afecto, el mantener normas, criterios y juicios, etcétera. En fin, la estabilidad que se haya generado en el ambiente ayudará a la estabilidad emocional de los niños y del propio profesor.

Se opone a ello, el invadir con los propios problemas o dejarse invadir por los que traen o generan los chicos, pues esto provoca un clima de tensión y ansiedad que puede producir una situación colectiva contagiante, sea de depresión, irritabilidad, excitabilidad, obsesión u otras, que contaminan al grupo ocasionando inútilmente su desgaste y el resquebrajamiento de su estabilidad. La «renegonería», la agresividad, la angustia difusa, la desproporción, etcétera,

son con frecuencia síntomas de una conducción grupal poco serena, desequilibrada e inestable.

C) Constante y paciente

La constancia y la paciencia son indispensables como refuerzo para que los chicos adquieran y mantengan los hábitos y actitudes que se pretenden formar, más aún si se trata de establecer una norma permanente e interiorizar un principio.

El profesor tendrá necesariamente que incidir con paciencia en lo que juzga que el niño necesita adquirir. Deberá repetir infinidad de veces las mismas cosas hasta que el chico las asuma y deberá hacerlo sin claudicaciones o excepciones, pues estas confundirían al chico. Ahora bien, esa repetición recordatoria tiene que ser siempre con convicción, firmeza y esperanza, y no una repetición cansina, inocua y como un estribillo sin fuerza ni contenido. Cada repetición debe ser como si fuera la primera: vital e importante.

En los niños se observan ya algunos frutos en latencia, pero, llegada la adolescencia, hay que volver a revestirse de paciencia y esperar los frutos a largo plazo, una vez haya pasado la turbulencia de la etapa.

Se oponen a ello, tanto la discontinuidad de las exigencias, que resulta contradictoria y desorientadora, el desaliento y la impaciencia, como también la «cargosería» reiterativa, difusa y no comprometida, tipo «sonsonete», que resulta estéril (un mal consolador del propio profesor) y que, a la larga, inmuniza.

D) Clara y firme

Si valen las premisas acerca de la necesidad de los chicos de parámetros claros, ante la inseguridad, imprecisión e inmediatez de la conciencia infantil y adolescente, el profesor, inicial e inevitablemente, representa la norma y el acuerdo y su principal sustento. Paulatinamente, el grupo interiorizará ambas y se regulará por sí mismo.

Los chicos demandan límites claros y precisos, así que la ambigüedad de las normas, su variabilidad, las relativizaciones y excepciones por una parte, y, por otra, la falta de fuerza y convicción de quien debe exigirlos son factores corrosivos para la norma, pues favorecen a la larga la anarquía y el individualismo.

La firmeza no se contradice con el afecto, sino que incluso lo robustece. Si se tiene en cuenta la rigidez de juicio del niño, se comprende que no se puedan pasar por alto conductas que ostensiblemente infrinjan las normas acordadas y establecidas porque, además de destruirse la norma concreta (por definición), se generaliza una actitud poco seria hacia las normas en general.

Vale la pena detallar algunos elementos subsidiarios de la claridad y la firmeza:

a. *Claridad de encuadres*: esto significa que todos tengan claros los objetivos de la actividad o trabajo antes de emprenderlo, que se conozcan las condiciones en las que se van a desarrollar, que se conozca la secuencia de tareas a seguir y su dinámica, que cada uno conozca el rol o la responsabilidad que le compete, que, incluso, se prevea la «sanción» para quien infrinja o entorpezca la marcha grupal o el logro de los objetivos. Cuanto menores son los chicos, más concretos, inmediatos, precisos y directivos deberán ser los encuadres, que en todos los casos serán una manera de dar racionalidad a la acción y una manera de organizarla con previsión que evita interrupciones, reconvencciones, dispersiones, desbordes, en fin, los problemas que genera la ausencia de reglas de juego.

b. *Hacer vivencia de los acuerdos o normas*: ya lo hemos dicho, cuanto mayor sea la participación vital de los chicos en el establecimiento de normas o acuerdos, tanto mayor será su interiorización y más fiel su cumplimiento. El chico captará con mayor claridad y profundidad la norma y su sentido y, además, recordará con mayor facilidad aquellas normas o acuerdos en los que ha tenido más participación y que se han dado con mayor variedad de estímulos. Por eso, la dramatización, el cuento, el dibujo, el juego, el ejemplo, etcétera, deben usarse como explicitadores y reforzadores de la palabra. La acción y la vivencia son más significativos y eficaces que el simple discurso del profesor.

c. *Revisión*: además de un seguimiento sistemático y perseverante, con refuerzos (positivos y negativos) sobre la marcha, el profesor debe establecer periódicamente momentos específicos para hacer un *stop* retrospectivo autocrítico y así analizar cómo está cumpliendo el grupo su propia normativa. Para nosotros, la asamblea de aula semanal es el espacio propicio, si bien hay que detener cualquier actividad cuando se dan conductas o actitudes que lo ameriten para una revisión y reencuadre «en caliente», sin caer en el asambleísmo. Para que esta revisión sea objetiva y operativa resultan funcionales los cuadros de control y seguimiento.

d. *Contundencia*: cuando la norma es fruto de un acuerdo grupal requerido para una buena convivencia, por tanto razonable, la norma debe cumplirse y el profesor necesita ser contundente. La persuasión no siempre resulta con los chicos, quienes con frecuencia actúan al impulso de deseos inmediatistas y volubles. Un sí o un no claro y firme resulta en algunos casos necesario y suficiente. Para hacer viable esta contundencia, se requiere el convencimiento del propio profesor, quien se apoya en la responsabilidad colectiva de los acuerdos y normas, en el establecimiento de canales claros y precisos de fiscalización, en el cumplimiento de la palabra empeñada (en promesas, advertencias, sanciones, etc.). Efectiva-

mente, la sanción, si está prevista, puede ser parte de la contundencia una vez agotado el recurso de la palabra, mientras guarde proporción y relación con la falta. Seguramente, la sanción tiene un efecto expiatorio para el niño: a la vez que lo escarmienta, lo tranquiliza al haber reparado la falta que le devuelve la paz interior. Evidentemente, la sanción no puede tener visos de venganza ni humillación ni dejar huellas de rencor, por lo cual, cuando «retorne la calma», será oportuna una conversación serena con el sancionado, si es que se hubiera creado un clima de tensión.

Se oponen a ello, la imprevisión, indecisión e imprecisión del profesor, ya que generan desconcierto y complicaciones que enredan la organización y la propia relación, al asumir criterios confusos que lo sitúan en el mismo plano de los niños. También resulta nociva una relación en la que el profesor está pendiente de la aprobación personal y de ganarse el afecto de los chicos mediante la atención indiscriminada de sus demandas, aun las caprichosas, con el único afán de congraciarse con ellos, pues a la larga el profesor se hace dependiente del grupo, y esto mismo le resta ese aprecio que estaba buscando, ya que finalmente los chicos sienten defraudadas sus expectativas e insatisfechas sus necesidades.

E) Abierta, espontánea y lúdica

El profesor no es el hombre perfecto que ha cesado en su lucha por perfeccionarse, sino que es alguien que, aunque también pierde batallas y comete errores, mantiene sus principios, su esfuerzo y su identidad, sin ficciones. Los chicos exigen consecuencia y congruencia, pero también son tolerantes y comprensivos cuando perciben sinceridad. Acrecienta el principio de realidad el ver al profesor tal cual es. La autocrítica franca del profesor, pública o privada, no perjudica su imagen ante los chicos, sino que la fortalece al humanizarla.

Confesar abiertamente ignorancias, molestias, dudas, alegrías, tristezas, etcétera no angustia a los chicos, si es que ven que el profesor es capaz de manejarlas normalmente.

La necesaria relación de diálogo y confianza del profesor con sus alumnos, exige al primero situarse en el mundo del niño, sus códigos y sus sentimientos, «haciéndose niño con los niños», asimilando su espontaneidad y su fantasía, lo cual, por otra parte, resulta sano y divertido, y no implica pérdida de identidad ni autoridad.

En el mundo del niño, la fantasía y el juego tienen un rol preponderante y el adulto debe participar de él, pues consigue así un lazo sumamente apreciado por el niño. Un abordaje lúdico del aprendizaje y de la propia relación es el eje motivador por excelencia para los niños, por lo que su conducción requiere ciertas dotes

de energía vital, de expresividad e, incluso, es útil cierto histrionismo lúdico que produce fascinación en los niños. Esto no significa renunciar a ser adultos, sino la capacidad adaptativa que está atenta a las características del niño.

Se opone a ello, un excesivo autocontrol de sentimientos, motivado generalmente por una exagerada preocupación por mantener el rol de «adulto autoridad», que no permite la libre expansión del yo del profesor. Esto genera distancia (y no se educa a los niños a distancia, sino casi por ósmosis) y un falso respeto, muy próximo a la indiferencia y, quizás, hasta al temor.

Cuando el profesor «no sintoniza» con el mundo infantil o adolescente de su grupo y mantiene una «seudoseriedad», el niño y el adolescente pueden sentirse minusvalorados. De este modo, se rompen los hilos de la confianza, que frenan la adecuada y necesaria comunicación. Por otra parte, dado que el niño vierte en el juego sus rasgos más primitivos y, con frecuencia simbólicos (inconscientes), el profesor puede aprovechar este canal de exploración tan rico como es el mundo lúdico del niño y puede interpretar los sentimientos, la personalidad y la historia de ellos, a través de los datos significativos aportados por el juego.

F) Orientadora y democrática

Los niños y adolescentes tienen necesidad de guía. Cuanto menores, más directiva y cuanto mayores, más orientadora, pero esa guía no puede ser aniquilante de la iniciativa y la originalidad en ningún caso. Los chicos esperan, con todo derecho, una dirección u orientación del maestro, pero hay que cuidar no generar dependencia, ni que el grupo lo espere todo del maestro y descargue toda responsabilidad en él. De nuevo estamos frente a polarizaciones que recaban el equilibrio del maestro, quien debe combinar el innegable liderazgo con la participación posible, a fin de desarrollar la autonomía y la capacidad de autogobierno democrático, de acuerdo con las posibilidades evolutivas. El profesor deberá ir abriendo espacios de decisión autónoma a los chicos, delegando y responsabilizando cada vez más al grupo, pero asumiendo que, incluso en la adolescencia, sigue siendo el punto de referencia, la representación viva de organización, de las normas y de los principios.

Si se tiene como meta educar para el autogobierno desde la experiencia, inexorablemente hay que tener canales de participación democrática para la toma de decisiones a la altura del momento evolutivo, fomentando el pensamiento crítico, la autonomía, la responsabilidad, la cooperación, el sentimiento de solidaridad, la imaginación creadora, la iniciativa, etcétera. Si bien no se puede pretender en los primeros años de la escolaridad un comportamiento democrático, cabe y es preciso que se vaya dando un entrenamiento democrático. A medida que los niños

crezcan, se irán ampliando las posibilidades del ejercicio democrático y la participación en las decisiones o acuerdos de mayor trascendencia. Estas posibilidades serán mayores en tanto hayan sido precedidas por ensayos anteriores.

Ya se ha dicho, pero insistimos: una buena organización de aula y de la escuela es la mejor garantía para unas relaciones de convivencia democrática, para la eficacia de los aprendizajes y para la interiorización de una disciplina razonable. Tanto el profesor como los alumnos saben a qué atenerse y detectan fácilmente cualquier salida de tono que afecte la marcha del grupo.

En otras palabras, el profesor que atiende las necesidades e intereses de los chicos (no siempre explícitos ni conscientes) y que promueve la participación en las decisiones que les afectan, está ejerciendo un influjo democrático, además de atinar en las fuentes principales de la motivación.

Se oponen a ello, tanto una conducción excesivamente rígida que genera dependencia y anula el crecimiento de la autonomía, la libertad y la creatividad (y por ende, la seguridad), de tal forma que nada puede hacerse sin el profesor; como, en el otro extremo, una falta total de autoridad o permisividad que da paso a la caprichosidad (interés inmediatista, generalmente individualista) y al anarquismo. Ambos destrozan la libertad colectiva y la individual por su carga de irresponsabilidad (no hay que responder de nada ante nadie) y que finalmente atentan también contra la seguridad, al dejar a la deriva al chico.

En este caso, «los extremos se tocan»: el chico que siempre se apoya crece débil y el que nunca puede apoyarse, crece «torcido», por su propia debilidad. Un relación autoritaria y verticalista genera temor, pasividad y dependencia: gente sumisa (o rebelde en algunos casos). Una relación paternalista y sobreprotectora genera lo mismo por la vía opuesta, pero el temor se manifiesta frente a la vida, como conciencia de la propia debilidad. Ello puede formar perfiles de gente «engreída», caprichosa y egocéntrica.

Tanto el verticalismo como el paternalismo suponen una subestimación del otro, a quien consideran de alguna forma inepto o incapaz, así como implica también una desconfianza en la libertad del otro. Ambos pueden expresar de manera encubierta una excesiva atención a los propios intereses y propósitos del profesor o del programa, para hacer más fácil el manejo grupal, con un apabullamiento de omnipotencia e iniciativa. También puede evidenciar falta de flexibilidad para atender y entender las demandas de los chicos y, definitivamente, un menosprecio de la democracia.

Por cierto, se puede caer en el extremo opuesto al verticalismo: el ultrademocratismo o hiperdemocracia, que pretende que las más nimias y mínimas decisiones tienen que tener el respaldo general, llevando a discusión cualquier paso

por dar. Esto retrasa toda gestión, genera racionalismo y gran pérdida de tiempo, pues es muchas veces expresión de inseguridad y temor de asumir la responsabilidad en la toma de decisiones, además de diluir la propia responsabilidad en la del grupo.

En resumen, una adecuada relación profesor-alumno y conducción grupal requiere una equilibrada combinación de *afecto, serenidad, paciencia, firmeza, claridad, lozanía y democracia*.

Una relación con estas características creemos que favorece:

- Un desarrollo moral sano
- Un manejo formativo de la disciplina y de los límites
- Un desarrollo armónico e integral de la personalidad
- Una vida grupal participativa, democrática e integradora
- Un desarrollo de las actitudes requeridas para el autogobierno

Juzgamos haber trazado a grandes líneas los parámetros que pueden regir la intención de una formación moral, una buena relación profesor-alumno y de una acertada conducción grupal. Sin embargo, no sería honesto acabar este capítulo sin mencionar cuán difícil nos resulta aplicarlos en la vida cotidiana.

Efectivamente, estos parámetros son eso: criterios de referencia que constituyen más un reto asumido que una realización acabada. Este reto nos exige apertura y flexibilidad, dada la infinidad de matices que surgen de las diferencias individuales y circunstanciales de los grupos y de los propios profesores.

Hemos hecho un mosaico de descubrimientos y vivencias compartidas, que realmente en la práctica pocas veces se da completo en todos y cada uno de los profesores, pero que nos sirve para orientar nuestro proceso de capacitación en el manejo de las relaciones, la formación moral y la conducción grupal.

Asimismo, hay que decir que ninguna receta reemplaza el sentido común básico y el tino pedagógico.

Hemos visto a lo largo de nuestra breve experiencia que cada profesor nuevo en nuestro sistema pasa por procesos parecidos antes de asimilar y hacer habituales los criterios mencionados. Inicialmente, el profesor se adhiere teóricamente a ellos, con convencimiento y hasta alborozo, en una adhesión no exenta de cierto temor. Bastan unas semanas de conducción grupal para que surja un cierto desconcierto y aturdimiento, al sentir que se tienen que manejar equilibradamente muchas variables a la vez, lo que no permite una aplicación rígida y mecánica, como si faltaran los reflejos automáticos ante cada situación y se entrara en cierta angustia. Después, con frecuencia, se da un fuerte balanceo pendular entre polos, sin encontrar el punto de equilibrio, lo que lleva a moverse emocionalmente entre la euforia y la frustración, entre la duda y la afirmación, según las circunstancias.

Finalmente, el profesor sensato va capitalizando experiencia y este balanceo oscilante va atenuándose hasta conseguir cierto equilibrio menos tenso y tensionante, lo cual significa que se van incorporando los parámetros y criterios. Por último, el profesor que ha sacado el jugo a la experiencia y que se ha esforzado sin claudicar de los parámetros, a partir del segundo año suele adquirir esos «reflejos automáticos» que le dan una fluidez habitual y espontánea en la relación con sus chicos y en su conducción. En este momento se da un redescubrimiento, *a posteriori* de la validez de estos criterios fundamentales.

Desde estas páginas, retamos a los profesores –también a padres y educadores en general– a que se planteen reorientar su relación con los alumnos y su modo de conducción al asumir como parámetros una equilibrada combinación de afecto, claridad y firmeza.

Capítulo VI

Recursos metodológicos generales para el trabajo educativo de actitudes

Desde el diseño inicial del proyecto educativo de La Casa de Cartón, optamos por una educación que priorizara el desarrollo de las actitudes señaladas en el ideario y que considerase a la solidaridad como el valor nuclear y más importante. Para que esto no constituyera una declaración lírica y una simple buena intención, desde el principio pusimos especial énfasis en planificar algunos recursos metodológicos que permitieran vivenciarla y explicitarla de un modo claro, práctico y significativo. Estábamos y estamos convencidos de que para los chicos un hecho y una experiencia son más didácticos que mil palabras. La sola palabra, cuanto menores son los chicos, resulta poco pertinente, poco eficaz y, además, intelectualiza. Por tanto, había que implementar, en especial para la formación de actitudes, una pedagogía basada en hechos y experiencias, centrada primordialmente en aquellas vivencias que invitan a poner en juego determinadas actitudes que implican conflicto de valores, que exigen el diálogo clarificador y comprometido, que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática y construyen, además, formas comportamentales, captadas de la realidad, voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral.

Ya hemos hablado de los principios pedagógicos que pretendemos regulen la vida escolar y tiñan todas las actividades. Principios que entrañan una concepción de vida, de hombre y de sociedad, bajo los que subyace una jerarquía de valores. Vale decir que (sea cual sea la actividad que se desarrolle: un partido de fútbol, una explicación de matemáticas, la realización de un experimento, una fiesta, etcétera) debe tratar de verificarse la aplicación de los principios y de darse la vivencia de determinadas actitudes. Pero además, creemos que es preciso que en la vida escolar se den actividades y momentos específicos en los que se aborden, pongan a prueba y vivencien directamente determinadas actitudes.

Este capítulo quiere presentar, de una manera detallada, las principales herramientas que estamos utilizando en la escuela para ese abordaje directo y vivencial de determinadas actitudes. Las mejores intenciones, los propósitos u objetivos se estrellan o esfuman cuando no tienen un vehículo adecuado, claro y práctico para su implementación. El cómo define en muchas ocasiones la diferencia y la eficacia entre proyectos educativos con fines teóricos similares.

Seremos muy detallistas y explícitos en este capítulo porque creemos que puede brindar pistas de trabajo a muchos profesores (especialmente de educación primaria) que están interesados en realizar un trabajo de formación en valores.

Si la actitud es educable, y así lo creemos, queremos lograr comportamientos consistentes, persistentes (la actitud supone persistencia o tendencia) y a la larga autónomos, ante situaciones, objetos, hechos o personas, que expresen el respeto y asimilación de valores universalmente deseables, y esto a partir de ofrecer estímulos o experiencias concretas que los clarifiquen vivencialmente (toma de conciencia), los acojan (respuesta), los internalicen (valoración), con el tiempo los jerarquicen coherentemente (organización), e incluso, quizás al finalizar su escolaridad, se concreten en algunos casos en un estilo de vida (caracterización por un valor), según el esquema de B. Bloom.

Así pues, si bien el trabajo actitudinal se realiza en todo momento y circunstancia, tiene momentos enfáticos y metodologías especiales para promoverlo, orientados directamente al desarrollo de las actitudes por las que se ha optado.

A continuación, ofreceremos una descripción de los recursos metodológicos más importantes que utilizamos en nuestro trabajo educativo de actitudes.

Las asambleas

Las asambleas constituyen, quizás, el recurso metodológico más importante para el trabajo actitudinal que venimos utilizando desde el inicio, cuando la escuela solo contaba con treinta y nueve alumnos de tres a ocho años. A lo largo de todos estos años que venimos realizando asambleas, estas han sufrido algunas modificaciones, se han diversificado y han variado en cierta forma el esquema, sobre todo para ser adaptadas a las edades de los chicos y a la ampliación de su número. Sin embargo, nosotros y los chicos seguimos considerándolas un espacio esencial e importante de nuestra vida escolar. De tal forma que damos por absolutamente validado este espacio de encuentro semanal en el que se integra lo personal y lo colectivo, en el que se planifica, se organiza, se norma y evalúa, especialmente la vida grupal.

Es un espacio sumamente rico, que nos ha dado los momentos más emotivos y útiles de nuestra vida de educadores.

Sería muy largo contar tanta riqueza de anécdotas que han salpicado nuestras asambleas en estos años. Quizás el presentar el esquema de nuestras asambleas podrá hacer intuir los frutos que pueden esperarse de ellas.

Invitamos (y retamos) a que todas las escuelas las inserten en su vida, adaptándolas a las posibilidades y necesidades propias, porque creemos que son un buen promotor de participación democrática y de ciudadanía. Sin embargo, vale advertir que quizá toda su riqueza solo podrá desplegarse si se da un contexto de cierta búsqueda de solidaridad, de apertura crítica, de democracia y de creatividad que, por otra parte, la asamblea puede retroalimentar.

Veamos un poco cómo es la dinámica de la asamblea que hoy forma parte de nuestra vida escolar: sus objetivos, organización, temática, dinámica, etcétera. Trataremos de mencionar algunos matices impuestos por la edad de los chicos, pero no podemos extendernos para analizar en detalle las diferencias que impone esta variable edad para cada asamblea de grado o ciclo.

1. Objetivos generales

Vamos a limitarnos a reseñar aquellos objetivos que nos parecen más sustantivos y que, de alguna forma, cruzan todos los tipos de asamblea y son comunes a todas las edades, pues cada uno de estos tipos de asamblea tiene objetivos específicos propios y matices referidos a la edad de sus participantes.

1.1. Promover la participación democrática a través del diálogo, la crítica, sugerencia y toma de decisiones de los participantes (profesores y chicos), situación que favorece la resolución de problemas y fomenta la corresponsabilidad y el autogobierno, para hacer más eficiente y agradable la vida escolar y la convivencia grupal. (Ver Anexo 2: 2.4.6, 2.4.7, 2.4.10, 3.4.4, 3.4.5, 3.4.6, 3.4.11, 3.4.14)

1.2. Promover la integración de cada grupo y de todos los grupos en uno más amplio, lo que explicita el sentido de pertenencia a una colectividad humana. (Ver Anexo 2: 2.4.5, 2.4.6, 2.4.9)

1.3. Promover la espontaneidad, la libre expresión, la capacidad de escucha y la creatividad comprometida para resolver los problemas que plantea la convivencia. (Ver Anexo 2: 1.4.10, 1.4.11, 2.4.4, 3.4.1, 4.4.12)

Como puede verse, la asamblea reúne en sí la potencialidad de dinamizar los principios fundamentales del ideario del colegio y de plasmar comunitariamente un estilo de vida, de relaciones humanas y de organización social que, creemos, favorecen, desde la práctica, la formación de ciudadanos democráticos.

2. Tipos de asambleas

2.1. *Asamblea de aula*: es la reunión semanal de los chicos de un grado con su profesor, para tratar todos los asuntos de aula; por ejemplo, casos individuales, noticias, organización, normas de aula, relaciones humanas, planes de aula, evaluaciones generales, actividades grupales y también preparar las asambleas de ciclo, culturales o generales.

2.2. *Asamblea de ciclo*: es la reunión periódica (comúnmente mensual) en la que los chicos de un ciclo, junto a sus profesores, comparten las noticias, tratan las quejas y sugerencias grupales (no individuales, que se ven en asamblea de aula). En ella se toman acuerdos, se reciben felicitaciones colectivas o individuales, se trata un tema de interés para el ciclo. Además, entre canciones y representaciones, se expresa el espíritu comunitario y democrático, en el marco de intereses y posibilidades de una determinada etapa evolutiva.

2.3. *Asamblea cultural*: es la reunión de los chicos de un ciclo que se realiza al finalizar uno o más proyectos, en la que cada grupo de grado comparte y socializa con los otros grados del ciclo los aprendizajes que se han logrado en el desarrollo del proyecto que finaliza.

2.4. *Asamblea general*: es la reunión de todos los chicos del colegio y los profesores, que se tiene al menos una vez al trimestre y coincide con la presentación de la «consigna». En ella, además de presentar la «consigna» (cuando es el caso) y evaluar el cumplimiento de la anterior, se dan noticias de interés general, se acuerdan normas generales, se plantea el programa de actividades a realizar, se convoca a concursos o campeonatos (Juegos Florales, olimpiadas, etcétera) y se dan las premiaciones de concursos o campeonatos realizados en el periodo anterior. Todo ello entre cantos y representaciones, en los que se expresa el sentido comunitario y democrático del colegio como conjunto.

3. Temas y dinámica de cada tipo de asamblea

3.1 ASAMBLEA DE AULA

3.1.1 Temas de la asamblea de aula:

a. *Noticias*: personales, del hogar, de la calle, del aula, del colegio, del país, del mundo.

b. *Quejas*: personales, del aula, del colegio.

c. *Sugerencias*: para solucionar las quejas o problemas y necesidades del aula. También propuestas de actividades de aula o de su organización.

d. *Acuerdos*: selección de sugerencias asumidas por el colectivo para el aula, que se pueden convertir en programas, normas, responsabilidades, modos de organización, etcétera.

e. *Actividad lúdica*: en especial en los dos primeros ciclos, con frecuencia, se inserta entre los puntos anteriormente señalados, algún elemento lúdico (canto, representación, ilustración, juego grupal, etcétera), aunque no necesariamente.

f. Selección de noticias, quejas, sugerencias, cantos, representaciones o juegos para aportar a la asamblea de ciclo o general.

3.1.2 *Dinámica de la asamblea de aula*:

La asamblea de aula es casi siempre la primera actividad de los lunes en los grados menores, mientras que los mayores suelen preferir el viernes. De tal forma que para los pequeños constituye un espacio de reencuentro después del fin de semana y un espacio de planificación y organización de la semana que empieza; para los mayores, un espacio de evaluación.

En el primer ciclo (inicial, primer y segundo grados de primaria) es el profesor quien conduce la asamblea de aula, de acuerdo con los temas mencionados, si bien puede haber algún chico que actúe de moderador, que dé la palabra.

A partir del segundo ciclo (tercer, cuarto y quinto grados de primaria), la conducción de la asamblea puede estar a cargo de uno de los chicos mayores o menores según la edad y capacidad del grupo, con el acompañamiento del profesor.

El esquema presentado es flexible de acuerdo con las necesidades del aula. Cobra mayor importancia aquella temática que responde mejor a las necesidades e intereses coyunturales del grupo, pero se tienen siempre presentes los objetivos fundamentales de la asamblea: la integración grupal, la organización del aula, el planeamiento, el establecimiento y fiscalización de normas y acuerdos del aula y la solución de conflictos o problemas, todo ello en base al diálogo crítico y a la participación democrática.

En el primer ciclo, las «noticias» seguramente no trascenderán el ámbito personal, familiar y colegial. Serán fruto de experiencias directas que estarán impregnadas de un comprensible egocentrismo propio de la edad. Sin embargo, la asamblea va abriendo a los niños al mundo de los otros, a la sensibilidad, comprensión y solidaridad. Aprenden a escucharse unos a otros, a respetar el punto de vista ajeno y a expresarse sin inhibiciones.

En los ciclos siguientes, las «noticias» van refiriéndose cada vez con mayor fuerza al mundo de la calle, del país y del mundo. Pasan de la anécdota del suceso llamativo a la noticia política, científica o cultural, y de una narración a un análisis, interpretación y juicio personal. A partir de las «noticias» en estos ciclos, se estimula la actitud crítica y la solidaridad más amplia y abierta, además de incidirse en la capacidad de escucha y en la desinhibición.

De esta forma, con las «noticias» todos tienen la oportunidad de compartir aquellas vivencias que más les han impactado durante la semana y especialmente en el fin de semana.

En el tercer y cuarto ciclo, las «noticias» nacionales e internacionales se dan fuera de la asamblea de aula, pues tienen un momento especial en el horario, porque los chicos ya son capaces de un análisis mucho más profundo y las «noticias», con frecuencia, pueden convertirse en motivo de debate más amplio.

Las «quejas» o dificultades pueden referirse a situaciones personales, de aula o colegiales, que generan conflictos, desagrado, problemas de trabajo o convivencia.

Con cierta frecuencia se hacen acusaciones personales, a partir de hechos que problematizan o molestan al grupo. Ante ello, la asamblea de aula es una instancia oportuna para abordar estos hechos personales en tanto interfieren la vida del grupo, pues se considera que se da la suficiente intimidad para una crítica fraterna, orientada a la solución de conflictos, incluso en las relaciones personales al interior del grupo. El tino y tacto del profesor serán elementos clave para manejar adecuadamente estas situaciones, pues él debe procurar que prime la solidaridad, además de alentar el espíritu de superación y atemperar la rudeza o el negativismo. Si se da un buen manejo del profesor, pueden darse dinámicas grupales realmente terapéuticas a partir de las «quejas».

Es aconsejable que se exija a quien plantea la «queja» que proponga a la vez alternativas de solución, o bien, en todo caso, dejar para el momento posterior de «sugerencias» el tratamiento colectivo de aquellas situaciones problemáticas que lo ameriten.

Las «sugerencias» pueden estar relacionadas con las «quejas» o pueden ser iniciativas para mejorar determinadas situaciones o realizar algunas actividades. Es el momento de poner en marcha la creatividad personal y colectiva. ¡Qué capacidad de plantear soluciones a los problemas manifiestan los chicos en grupo si se les da la oportunidad! Con frecuencia una solución aparentemente banal se va matizando y enriqueciendo con el aporte de todos hasta convertirse en una solución original y efectiva. Y, lo que es más importante, se convierte en una solución buscada por todos y, por ello, más fácilmente aceptada y asumida por todos porque ha nacido de todos. Ha sido una coproducción que los ha involucrado afectivamente y que los compromete, en definitiva, mucho más que una solución vertical, caída de la «prudente y siempre atinada autoridad competente». La verdad es que la sensatez de un grupo de muchachos tiene poco que envidiar a la del adulto más sensato. Esto no significa que el profesor no pueda intervenir, incluso en ocasiones debe hacerlo, sobre todo para mitigar extremos,

fantaseos o cierta tendencia a un dramatismo intemperante propio de los chicos. Sin embargo, la presencia del profesor no puede ser una presencia omnisciente, omnipotente y supletoria, sino de estímulo, apoyo y acompañamiento (esperado y deseado por los chicos). El difícil fiel de la balanza se encuentra tan lejos de la sobreprotección como del abandono.

Los «acuerdos» son una consecuencia lógica de las «quejas» y «sugerencias». Efectivamente, las soluciones o propuestas que han sido debatidas y encuentran cierto consenso, cobran carácter de ley para el grupo.

El diálogo y la participación democrática convertidos en «acuerdos» han acabado comprometiendo la libertad, que somete solidariamente los intereses individuales a las necesidades e intereses colectivos. La democracia cobra así su dimensión real y se vuelve disciplina del bien común, de convivencia ordenada y organizada. El voto mayoritario razonado y razonable, consagra los acuerdos. ¡Cómo les encanta a los chicos votar! Es una forma de sentirse parte de las decisiones del poder.

Sin embargo, conviene advertir que el tomar acuerdos y votar exige todo un aprendizaje de independencia, criticidad y autonomía. Efectivamente, el voto en los chicos puede ser simplemente la expresión de un deseo individualista, puede ser un gesto de «seguidismo» acrítico y mimético. El voto mayoritario puede confundirse como un sinónimo de verdad, aunque puede ser objeto de manipulación. Por eso, es preciso que, con frecuencia, en las votaciones se vayan develando los trucajes que pueden inducir a un voto poco libre, autónomo e independiente, poco consciente y crítico, poco honesto.

Finalmente, los «acuerdos», como decíamos, pueden referirse a programas, actividades, responsabilidades, normas, etcétera, y tienen fuerza de ley en el aula. Por lo dicho, es aconsejable que se lleve un registro visible («cartel de acuerdos») en el que figuren los «acuerdos» más destacables y permanentes que van a regir la vida del aula. Ello constituye una forma de recordatorio. Asimismo, conviene que se determine la forma de fiscalizar el cumplimiento o incumplimiento de los «acuerdos».

Como hemos dicho, la asamblea de aula puede estar amenizada con cantos, representaciones, juegos, gráficos, etcétera. Esto vale especialmente, aunque no únicamente, para los grados menores. Cuanto más dinámica se logre hacer la asamblea de aula, tanto más despertará el interés de los chicos.

La asamblea de aula, además, reservará unos momentos para recoger aquellas «noticias», «quejas», «sugerencias», representaciones, juegos, cantos, etcétera, que, se considera, merecen presentarse en la asamblea de ciclo o general, delegando a los encargados tal función.

Conviene aclarar que en el tercer y cuarto ciclo el tratamiento de conflictos de valores y su correspondiente clarificación se da fundamentalmente a partir del diálogo que propicia la asamblea de aula, por lo cual las asambleas tienen una duración mayor –dos horas– que las de los dos ciclos anteriores –alrededor de una hora–. El nombre del salón, las normas, la distribución de tareas y responsabilidades, determinadas actividades grupales, ciertos retos personales o grupales, evaluaciones y heteroevaluaciones, acuerdos y decisiones son fruto de las asambleas de aula, que son la instancia por excelencia de los chicos.

En fin, como se ve, la asamblea de aula quiere ser un espacio de aprendizaje fundamentalmente del diálogo crítico y de la participación democrática, que desarrolle en los chicos las actitudes que ello supone, yendo desde el debate hasta el acuerdo comprometido: un espacio para desarrollar aquellas actitudes requeridas para el autogobierno.

3.2. ASAMBLEA DE CICLO

3.2.1. *Temas de la asamblea de ciclo:*

- a. Noticias
- b. Quejas
- c. Sugerencias
- d. Acuerdos
- e. Felicitaciones individuales o colectivas
- f. Cantos, juegos o dramatizaciones
- g. Presentación de trabajos o adquisiciones
- h. Comunicaciones del consejo estudiantil

3.2.2. *Dinámica de la asamblea de ciclo:*

Las «noticias» son fruto de la selección de ellas realizada en asamblea de aula. Se llevan a la asamblea de ciclo solo aquellas noticias que pueden tener un interés para los grados del ciclo. Conviene que sean presentadas de una forma expresiva y dinámica, a través de representaciones, títeres, gráficos, etcétera.

Las «quejas» y «sugerencias» también se seleccionarán previamente en el aula y se presentarán aquellas que afectan al ciclo o al colegio, tendiendo a que deriven en acuerdos, votados cuando sea necesario y con delegación de responsabilidades cuando se requiera. Se evitarán las acusaciones personales y el tratamiento de problemas individuales, que son abordados en asamblea de aula.

Las «quejas» pueden responder a preguntas como ¿qué hemos visto o vivido en el ciclo o colegio que no nos gusta?, ¿qué problemas tenemos en el ciclo o colegio?

Para las «sugerencias», se puede plantear ¿qué nos gustaría hacer o tener? o ¿cómo podríamos mejorar tal o cual situación?

Las «sugerencias» o alternativas de solución más coherentes y con mayor acogida, serán votadas. Se convertirán en «acuerdos» para el ciclo las que tengan una votación mayoritaria, o en «propuesta de acuerdo» para ser llevada a la asamblea general si afectan a todo el colegio.

En el primer ciclo el conductor de la asamblea será un adulto. A partir del segundo ciclo puede ser uno de los chicos con ayuda de un adulto, si es necesario.

Las felicitaciones, individuales o colectivas, se plantean como un estímulo para la consolidación de los grupos y como reforzador positivo.

En principio, se tenderá a que todo cuanto se pueda se presente lúdica y expresivamente (noticias, quejas, sugerencias) para hacer más claro, llamativo y dinámico el mensaje, lo cual se consigue mediante cantos, representaciones, juegos, etcétera. Con ello, además de hacerlo más motivador, se consigue propiciar la desinhibición, la actividad artística y la alegría de compartir momentos agradables en grupo. El canto acompañado de ritmo, instrumentos, danza, expresión corporal, etcétera, debe ser un elemento infaltable en las asambleas de ciclo, por su carácter altamente integrador y relajante. Rotativamente, un grado puede encargarse de presentar canciones en la asamblea y también se pueden utilizar cantos colectivos.

A fin de compartir adquisiciones o producciones de interés colectivo, se podrá presentar trabajos, objetos nuevos o muestras artísticas. No se incluyen los trabajos fruto de los proyectos, ya que estos tienen su momento de presentación en la asamblea cultural.

Finalmente, el consejo estudiantil dispone de un breve tiempo para dar a conocer sus actividades y hacer llegar sus comunicaciones a cada ciclo, así como para recibir las comunicaciones o propuestas de «acuerdos» de cada ciclo.

3.3. ASAMBLEA CULTURAL

3.3.1. *Temas de la asamblea cultural:*

- a. Síntesis evaluativa del trabajo de proyectos.
- b. Presentación de la producción que constituyó el objetivo material socializable del proyecto.
- c. Cantos.

3.3.2. *Dinámica de la asamblea cultural:*

Cada grupo le describe sintéticamente a los otros dos salones de su ciclo en qué ha consistido el proyecto que han realizado, los aprendizajes que se han dado y el rendimiento que se ha alcanzado.

En segundo lugar, cada grado presenta a los otros el producto final que sistematiza el trabajo realizado en el proyecto, que puede ser una obra teatral,

una maqueta, unos experimentos, cuadros murales, conferencias, trabajos de aplicación, etcétera.

Tanto la síntesis evaluativa como la presentación de los productos finales deberán plantearse de la forma más participativa, amena, variada y expresiva posible para fomentar la creatividad.

Los cantos intercalados entre las presentaciones de cada grado, especialmente en los primeros ciclos, dan un clima de alegría colectiva y de integración.

Lo importante es que la asamblea de ciclo obligue a sistematizar y socializar los aprendizajes y a hacer notar su funcionalidad. De esta forma la asamblea se convierte en un reforzador de los aprendizajes.

3.4. ASAMBLEA GENERAL

3.4.1. *Temas de la asamblea general:*

a. Presentación de la consigna y evaluación de la consigna anterior. (Sobre la consigna hablaremos un poco más adelante).

b. Cantos y dramatizaciones.

c. Avisos y comunicaciones.

3.4.2. *Dinámica de la asamblea general:*

Al inicio de cada trimestre hay una asamblea general de presentación de una «consigna». Se pretende que marque la tónica comportamental general de todo el colegio, resaltando, a través de un lema, alguna actitud o conducta que se espera lograr de todo el colectivo, a partir de algún aspecto que se considera necesario o importante destacar en la vida escolar.

En la asamblea general participa el director como representante del colegio. Rotativamente, los grados previamente asignados, han preparado cantos, juegos o gráficos para motivar la presentación de la consigna.

Al inicio de cada trimestre (salvo en la primera consigna del año), antes de presentar la nueva consigna para el trimestre, cada grado ofrece una autoevaluación sobre el cumplimiento de la consigna anterior en su grupo y expone la forma cómo se ha vivido, además de los logros y deficiencias en torno a esta. Para ello, se usa la forma más dinámica posible, sin mermar seriedad y sinceridad a la autocrítica.

Se intentará que los cantos y dramatizaciones tengan una vinculación directa con la consigna que se plantee.

Los avisos y comunicaciones tienen que ver con la revisión de normas generales y su cumplimiento, con anuncios de actividades a realizarse (juegos florales, concursos, campeonatos, olimpiadas, etcétera) o la premiación de alguna de ellas.

El consejo estudiantil dispone de un tiempo para plantear cuestiones de interés general (programas de actividades, resultados de gestión, normas generales,

responsabilidades, etc.). Puede llevarse a debate algún asunto de interés general, que puede provenir de las propuestas de acuerdo de las asambleas de ciclo, para concluir en acuerdos o normas, previa votación.

La asamblea general, como encuentro colectivo de todos, chicos y profesores, pretende expresar el espíritu de cuerpo comunitario en un clima alegre y democrático, y ser un espacio regulador de la convivencia general.

A modo de conclusión, después de varios años de realizar asambleas, creemos poder decir que ellas son parte esencial de nuestro proyecto y una de las más ricas experiencias de nuestra vida escolar porque alimentan todos los objetivos que nos hemos propuesto y, en especial, el desarrollo de las actitudes en torno a los cuatro valores que queremos propiciar. Para que esto sea verdad, la asamblea debe repercutir en la vida cotidiana de la escuela.

Tenemos la confianza de que así estamos promoviendo, de alguna manera, una sociedad más democrática. Una democracia hecha sobre la base de la solidaridad, con diálogo crítico, con participación en la toma de decisiones, con reparto de tareas y responsabilidades, con alternativas creativas frente a los problemas y necesidades.

En ciertas ocasiones, se puede haber pecado de «asambleísmo», pues los chicos, especialmente los mayores, pueden tener tendencia a recurrir a la asamblea para solucionar situaciones que se podrían resolver con facilidad, con menos debate y en instancias más ágiles. Sin embargo, tenemos que entender que todo proceso de aprendizaje es lento y muchos descubrimientos se hacen en el camino.

También, en ocasiones, se puede caer en un cierto «ultrademocratismo» (tendencia, asimismo, más fuerte en los mayores), que no distingue competencias y responsabilidades, con un igualitarismo equívoco, que pretende nivelar con poco realismo las capacidades, otorgando falsamente un peso igual a todos los votos. Si bien no hemos tenido problemas graves en ese aspecto, en alguna ocasión hemos tenido que clarificar con los chicos (por cierto, con mucha comprensión por su parte) que no en todas las situaciones tienen el mismo peso los votos de los profesores o de los chicos, puesto que la edad, conocimiento, perspectiva, experiencia, competencia, responsabilidad, etcétera, son diferentes. Los chicos dicen con frecuencia: «La mayoría manda». Sin embargo, esto requiere, evidentemente, precisiones y matices, que son parte del proceso de la formación democrática.

Asimismo, resulta necesario, en todos los tipos de asamblea, tener muy en cuenta la etapa evolutiva de los chicos para diseñar su dinámica, pues los intereses, posibilidades, problemas y necesidades son muy diferentes; por ejemplo, a los seis o a los catorce años. Esto fue lo que nos llevó a establecer, con el tiempo, las asambleas de ciclo para adaptarnos mejor a cada etapa evolutiva y reducir así

las asambleas generales a unas pocas al año (seis o siete), cuando, inicialmente, al contar con pocos grados, eran semanales o quincenales. Reiteramos nuestra invitación a que todos los profesores, en especial los de primaria (pues ellos conducen prácticamente todo el proceso educativo y organizan el horario), establezcan su tiempo semanal para asamblea de aula, confiados en que con ella se estará dotando a los chicos de una rica experiencia de autogobierno, con dimensiones seguramente trascendentes para nuestro futuro democrático como país.

Los retos y acuerdos

En muchas escuelas, existe una gran preocupación por la «disciplina» y los educadores preguntan y se preguntan cómo manejarla. Se da un balanceo polar entre el autoritarismo y el «dejar pasar» o el ultrademocratismo, y con dificultad se consigue una posición equilibrada de autoridad y democracia, afirmativa de la necesidad social de límites, de autonomía y autocontrol. La mayoría de escuelas y profesores, ante los problemas que plantea la «disciplina», opta finalmente por un legalismo que no deja resquicios, por un control verticalista y por el autoritarismo. Se esgrimen como razones explícitas el orden, el respeto, la autoridad y la moral, pero quizá con frecuencia hay razones soterradas, no tan nobles y contundentes como el miedo a la libertad, la desconfianza, la comodidad de la obediencia ciega, el militarismo, el temor a la pérdida de poder, etcétera.

Nosotros quisiéramos que los chicos fueran descubriendo el sentido de la disciplina como un camino de libertad, como una herramienta que los adueña de sus propios sentimientos, actos y decisiones, y los vuelve capaces de hacer aquello que, creen, deberían hacer. Por otra parte, quisiéramos también que descubran la disciplina como un elemento necesario para posibilitar una sana convivencia social, que impone efectivamente límites al individualismo en aras de la solidaridad, suponiendo renunciadas y constricciones aceptables solo en la medida que permiten un despliegue colectivo superior. Este aprendizaje del sentido de la disciplina como camino de liberación, como posibilitadora del ejercicio de una libertad real de la persona individual y de los grupos humanos es, en última instancia, el objetivo que perseguimos al plantearnos los retos y acuerdos como uno de los recursos metodológicos para el trabajo de actitudes.

Lo que pretendemos en general con las asambleas, responsabilidades, consejo estudiantil, consignas, etcétera, es vivenciar los valores que propugnamos y brindar canales concretos a través de los cuales puedan ejercitarse las actitudes que tales valores implican. En tanto la escuela no proporcione a los chicos los recursos metodológicos y actividades concretas para la puesta en práctica de ac-

titudes, estas no se desarrollarán y serán un simple enunciado formal y basado en principios para figurar en las programaciones como consuelo.

El trabajo a partir de «retos» nos parece un recurso muy eficaz para el crecimiento personal o grupal. Estos retos significan una meta u objetivo específico claro, explícito, exigente, asumidos como un problema que requiere solución y un enfrentamiento osado y decidido. Algo así como un desafío ineludible de la vida, para quien aspira a su propia superación.

Naturalmente, la identificación de los «retos» supone un acto reflexivo de diagnóstico, de autocrítica precisa, que nos coloca frente a aquellos rasgos de personalidad, conductas o actitudes que frenan o entorpecen nuestro desarrollo, o bien, aquellos rasgos de personalidad, aptitudes y posibilidades insuficientemente explorados o explotados. Así pues, en la base de los retos está una toma de conciencia que focaliza y perfila con nitidez ejes importantes para orientar el quehacer formativo.

«Reto» tiene una connotación de desafío, de apelación al honor, que obliga a responder, a luchar cuerpo a cuerpo, por tanto, incita a la voluntad, a ponerse en guardia. Creemos que este carácter exigente de los «retos» los hace especialmente atractivos a los chicos y los compromete a reformar sus conductas.

Los «retos» pueden ser personales o grupales y, en este caso, devienen en acuerdos consensuados de un aula, un ciclo o de todo el colegio (que en este último caso los llamamos «consignas»).

Los retos personales

Todos, especialmente gracias a la socialización y a la reflexión, vamos descubriendo nuestras limitaciones, defectos y errores, así como nuestras posibilidades, cualidades y aciertos. Los demás, con frecuencia, son el mejor referente de nosotros mismos y nos devuelven, como espejos, nuestra verdadera imagen.

Muchas veces resulta doloroso tener que asumir esa imagen que proyectamos y las consecuencias en los demás de nuestros rasgos personales y nuestro estilo de relación. Sin embargo, son los demás, aquellos con los cuales vivimos cotidianamente, los que nos pueden dar una visión certera de nosotros mismos, al menos en lo que se refiere a nuestra conducta social concreta, más allá de causas, interpretaciones o intenciones.

Cuanto más adultos, más recatados, pudorosos y astutos nos volvemos para ocultar nuestra verdadera imagen; más racionalizadores y complicados para explicar nuestras conductas (tal vez más complejas) y, a la vez, más resistentes y refractarios a los cambios. En contraparte, los chicos son más desembozados, abiertos, directos y sencillos, y a la vez, más dúctiles, permeables y flexibles para asumir cambios.

Estas dos premisas, socialización y maleabilidad, hacen que los retos constituyan una herramienta muy útil para los chicos. Identificada su fisonomía con la ayuda de sus compañeros y del propio profesor, asumirán con esperanza y energía el compromiso de cambiar aquello que reconocen como negativo y de aprovechar mejor aquello que reconocen como positivo. Esta herramienta resulta eficaz desde los siete u ocho años, y se torna especialmente eficaz a partir de la pubertad y la adolescencia, etapas en las que constituye un verdadero camino de autoformación.

La aplicación pedagógica de una política de retos puede ser muy diversa. No obstante, hay algunos elementos que consideramos especialmente importantes:

a. *Una introspección seria* que lleve a cada chico a diagnosticar sus principales fallas o virtualidades. Esta introspección individual puede hacerse de manera verbal o escrita, dirigida o autónoma, socializada o no, con una dinámica grupal de descubrimiento de «defectos y cualidades saltantes» de cada uno de los componentes del grupo, en base a los aportes del colectivo.

b. *Una identificación precisa* de aquel o aquellos rasgos, conductas o actitudes que, se cree, merecerían un trabajo formativo.

c. *Selección* de aquel o aquellos rasgos, conductas o actitudes que se deciden trabajar enfáticamente en un periodo determinado.

d. Determinación de las condiciones en las que normalmente sucede la conducta o actitud *que se quiere reforzar o eliminar* y determinación de los mecanismos de apoyo *que se consideran útiles para ello*.

e. Establecimiento de los modos de control-seguimiento o evaluación del cumplimiento de los retos.

Si se cumplen tales criterios, se consigue que cada chico se trace unas metas que le permitan mejorar, superarse o cambiar.

Si a esto agregamos la socialización de los retos, de tal forma que todos saben los retos que enfrenta cada uno de los compañeros de aula porque han participado en su esclarecimiento, podemos conseguir algunas ventajas para el proceso de autoformación, como:

1. *Precisión y personalización de la formación*. Cada chico trabaja especialmente aquello que más necesita.

2. *Mayor compromiso*, porque no solo hay que responder ante sí, sino ante el grupo.

3. *Dinamización de una vida comunitaria en la que se tienen en cuenta las diferencias individuales*, en la que se da un conocimiento, aceptación y apertura de lo personal.

4. *Apoyo y fiscalización grupal*. Efectivamente, al conocerse por el grupo los retos de cada uno, se permite que todos estén pendientes de todos para un se-

guimiento en el que todos se pueden ayudar entre sí.

5. *Tenerlos permanentemente presentes*, impidiendo que se conviertan en un buen propósito de un momento o un buen deseo sin aplicaciones.

6. *Posibilitar una evaluación de avances*. Para ello se pueden utilizar cuadros de control o frecuencias.

En resumen, creemos que los retos constituyen un recurso metodológico con tres virtualidades destacables:

- La creación de una autoconciencia o un autoconocimiento significativo
- La orientación de un trabajo autoformativo
- La promoción de una sana convivencia grupal, basada en la superación personal, asumida grupalmente, de tal forma que impulsa a la vez la integración grupal.

En todas las aulas de nuestra escuela se pueden observar cuadros de «Acuerdos de... (por ejemplo, «Acuerdos de La Tribu Unida» o «Acuerdos del Quipu»). Son los acuerdos surgidos de la dinámica de la convivencia, que suponen retos para responder a las necesidades del grupo. Estos cuadros constituyen un código consensuado (generalmente en asamblea de aula) y dinámico para regular aspectos importantes de la vida de cada aula.

Por otra parte, también puede haber un cuadro general de retos individuales o pequeños cuadros que contengan el reto o retos de cada uno, con el correspondiente calendario de seguimiento evaluativo.

Los retos pueden tener una duración variable según la dificultad que impliquen. Hay que tener en cuenta que no siempre resulta fácil cambiar rasgos o actitudes enquistadas y condicionadas por complejas circunstancias familiares, históricas, sociales, etcétera. En los casos más difíciles, es quizá conveniente que se afronten como un proceso que se da por partes, de modo que se dosifiquen etapas que permitan al chico gratificaciones por pequeños logros. La variable edad exige también que los retos o su modo de enfrentarlos se renueven de alguna manera.

En las asambleas de aula y en las autoevaluaciones y heteroevaluaciones, los retos pueden ser «la materia prima» de una buena parte de ellas, sobre todo a partir de la pubertad, ya que los chicos encuentran cierto gusto y sienten cierta necesidad de «bucear» en sí mismos para explicarse y entenderse.

No está de más precaver que el profesor maneje con tino la franqueza con que los chicos abren ante los demás sus retos y evitar acosar, sacar en cara o humillar a partir de lo confidencial que hay en ellos.

Asimismo, es justo pensar que el profesor y los adultos en general también tienen que embarcarse en una política autoformativa planteándose retos para la propia superación. Donde lo permita el estilo de relaciones humanas institucionales, creemos, es saludable para la vida de equipo docente el localizar los retos personales en conjunto, plantearse estrategias para superarlos y hacerlos materia de evaluación. Así lo hemos venido haciendo con frecuencia en nuestro equipo con resultados altamente positivos, pese a que a veces ha sido duro y doloroso.

La organización estudiantil

Entendemos que la escuela debe ser un tanto profética y tener una clara imagen u objetivo de persona y sociedad para, desde el discurso, la práctica y la experiencia preconizar aquellos valores que se prevean fundamentales para la construcción de una sociedad mejor, pues esto forma a sus alumnos en actitudes coherentes con ellos y prefigura de alguna manera el nuevo orden que se quiere impulsar.

Salvo que a la escuela se le asigne simplemente el rol de adaptar a los alumnos a una sociedad dada e inamovible, es inevitable que la escuela se plantee una cierta utopía social, un proyecto social deseable a construir, cuyo perfil general esté signado por la solidaridad, expresada en una mayor justicia social y en una participación de todos en el manejo del poder, con un Estado que sea la organización política que represente efectivamente a todos miembros.

Nuestra utopía es una sociedad autogobernada, construida con el aporte y participación de todos. Somos conscientes del carácter utópico (voz que proviene del griego y significa «fuera del espacio») del autogobierno y de que este es un cierto ideal a perseguir más que una realidad ubicable hoy en algún lugar. Solo podemos imaginarnos y prefigurarnos el autogobierno como un producto. En concreto, significa un proceso lento y dificultoso, pero un proceso claramente orientado hacia la democratización del poder.

Dentro de este marco, nos planteamos la organización y la participación estudiantil, pues vemos en ellas piezas claves para la formación de personas que reivindiquen el derecho al autogobierno y se ejerciten en él. Se trata, pues, de que la escuela disponga de canales que hagan posible, de acuerdo con las posibilidades de los chicos, esta experiencia y el ejercicio del autogobierno.

En este sentido, hay tres canales concretos y específicos que pretenden ofrecer una palestra para formarse en el autogobierno desde la práctica: las responsabilidades, las asambleas (de aula, de ciclo y generales) y el consejo estudiantil.

De los dos primeros canales ya hemos hablado anteriormente, así que ahora nos referiremos particularmente al consejo estudiantil, pero se abordará en concu-

rencia con los otros recursos metodológicos y el clima general de la formación de actitudes para el autogobierno.

El consejo estudiantil implica una participación organizada, como la implica el autogobierno. Efectivamente, no es posible concebir un autogobierno sin participación, sin intervención directa de sus integrantes en la toma de decisiones y ejecución de estas, y esto no puede darse sin organización, que es la forma de disponer los recursos (materiales y humanos) para alcanzar los fines establecidos. Casi resulta tautológico hablar de autogobierno y participación organizada.

A su vez, la participación organizada tiene que arraigarse en una conciencia de pertenencia a una colectividad solidaria porque sin ello se arrancarían «el alma» aglutinadora de las necesarias diferencias y discrepancias que se dan siempre en un colectivo. El sentido de pertenencia a un «nosotros», su valorización y su unidad por la solidaridad son lo único capaz de integrar y armonizar la heterogeneidad de identidades e intereses personales en función de un proyecto común mayor.

Ya que nuestra escuela ha ido creciendo un grado por año desde su nacimiento, hemos tenido que ir adaptando a las edades de los chicos los fines, la organización y las funciones del consejo estudiantil, en un proceso que no culmina. Así pues, cuanto expongamos a continuación tiene que verse con cierta provisionalidad, pero con un telón de fondo, que creemos permanecerá: propiciar experiencias que desarrollen la formación de actitudes para el autogobierno.

Asumimos que el consejo estudiantil debe ser el órgano representativo de los alumnos de La Casa de Cartón a través del cual se entrenan en el ejercicio del autogobierno, pues participan orgánicamente en el funcionamiento de la escuela, a fin de desarrollar vivencialmente una formación solidaria y democrática.

Fines

1. Favorecer el desarrollo social de los chicos mediante los siguientes puntos:
 - a. El conocimiento directo de lo que es e implica una organización social
 - b. El desempeño de cargos y responsabilidades
 - c. La participación en la planificación y toma de decisiones
 - d. La generación de espacios para el reforzamiento de la autonomía, la iniciativa y el diálogo abierto, pluralista, crítico y libre
 - e. La ejecución esforzada de los planes y programas
 - f. La evaluación crítica del trabajo personal y orgánico
2. Propiciar la identificación y formación de líderes democráticos y con espíritu de servicio solidario.
3. Contribuir al funcionamiento de la escuela, mediante el aporte crítico, la iniciativa y el trabajo.

4. Promover actividades que ayuden al bienestar y formación de los alumnos del colegio o de la comunidad en general.
5. Promover el sentido de pertenencia a un colectivo, la identidad grupal y la integración entre los alumnos de los diferentes grados.

Funciones

1. Representar a los alumnos ante las autoridades del colegio y otras instituciones.
2. Apoyar el funcionamiento interno del colegio y colaborar en sus necesidades criticando deficiencias, proponiendo iniciativas y cumpliendo tareas que posibiliten su mejoramiento.
3. Diseñar un programa de trabajo del periodo para el que fueron elegidos, en el que se visualicen y cronogramen las actividades que se desarrollarán para contribuir al bienestar y formación de los alumnos o de la comunidad.
4. Organizar a los alumnos para la ejecución de los planes aprobados democráticamente, para lo cual nombrará e integrará comisiones de trabajo y designará a los responsables de estas.
5. Evaluar y permitir la evaluación de sus planes.

Organización

El colegio tiene tres instancias de participación del alumnado:

- a. La asamblea general de alumnos, como órgano máximo, constituido por todos los alumnos a partir del tercer grado de primaria, con derecho a voz y voto.
- b. La asamblea de consejo, órgano representativo elegido, conformado por la junta directiva, coordinadores y los delegados de aula.
- c. La junta directiva, formada por la presidencia y cuatro secretarías (prensa y propaganda, integración y recreación, disciplina y economía).

Elecciones

Cada año se efectúan elecciones para renovar el consejo estudiantil y dar oportunidad de participación al mayor número de chicos posible. Para ello, se presentan listas o partidos postulantes con su correspondiente programa de gobierno, que tendrá oportunidad de ser difundido durante el tiempo que dura la campaña electoral.

Para todo el proceso de elecciones se nombra un comité electoral que tiene a su cargo la organización de todo el proceso, desde la inscripción de listas o partidos hasta la campaña electoral, el sufragio, el escrutinio y la propia proclamación y juramentación de la lista ganadora.

Para los próximos años, con el consejo estudiantil saliente y después de ponerlo a consideración y votación de todos los chicos, se piensa que podría resultar más representativo y práctico que cada aula elija sus delegados al consejo estudiantil y no que estos formen listas a ser votadas como conjunto.

La organización y funcionamiento del consejo estudiantil y de las elecciones está regulado por un estatuto que especifica los modos de operar de cada una de las partes mencionadas y cuenta con la asesoría permanente de un profesor.

La práctica de varios años de vigencia del consejo estudiantil arroja un balance positivo. Cabe decir que hemos tenido el inconveniente de que la rotación de los cargos dirigenciales ha sido escasa por el hecho de estar en crecimiento año tras año. Ello ha generado que siempre los mismos grados mayores hayan resultado los depositarios de los cargos.

Este mismo hecho ha implicado que cada año tenga que reformularse de alguna forma la estructura del consejo estudiantil para adaptarlo a los intereses, posibilidades y necesidades de los chicos (cada vez mayores) y al número creciente de alumnos.

En los últimos años, hemos sentido menor entusiasmo para participar en el consejo estudiantil y cierto estancamiento de iniciativas que no sabemos bien si atribuir las a la adolescencia, a desmotivación del equipo docente o a un clima de cierta abulia política e individualismo que, creemos, va ganando terreno en el país y que de alguna forma puede estar minando el afán de la participación comprometida de nuestros chicos y favoreciendo a su vez la deserción de utopías.

Creemos, con todo, que no debemos claudicar y que vale la pena mantener abierto ese canal de participación de los alumnos para ofrecer al país personas que se hayan adiestrado en el trabajo orgánico servicial por un colectivo y en el ejercicio del difícil arte del diálogo y la acción democráticos. ¡Otro país tendríamos si nuestro péndulo histórico no se balanceara entre dictaduras! Es un lugar común hablar hoy de la importancia y trascendencia de la democracia, pero la auténtica democracia está por estrenarse en nuestro país.

Ojalá nuestro trabajo escolar sirviera para aportar reivindicadores del diálogo pluralista, de la justicia social, de la participación democrática, para ir construyendo un país autogobernado por «todas las sangres».

Cuaderno de vida, dinámicas de grupo, campamentos, proyección social y registros de autocontrol

Vamos a referirnos ahora a algunos recursos metodológicos para el trabajo educativo de actitudes que son más variables, pero que han demostrado cierta eficacia para el logro de nuestros objetivos actitudinales:

a. *El cuaderno de vida* es una especie de diario personal, más socializable que el diario íntimo, en el que se anotan vivencias, pensamientos, sentimientos, comunicaciones, dibujos, anécdotas o noticias significativas, autoevaluaciones, etcétera. No tiene un carácter académico, ni reglamentación o limitación externa, aunque el profesor pueda sugerir pautas y temas. No es un cuaderno abierto a todo el mundo, sino únicamente a quienes decide cada chico.

Pretende favorecer la reflexión, el autoconocimiento, la expresividad, la intercomunicación, la creatividad, etc.

Lo vemos especialmente pertinente para quinto y sexto de primaria y para primero de secundaria (entre los nueve y los doce años), edades en que ya hay una capacidad de reflejar por escrito pensamientos y sentimientos por una parte, y por otra, no hay todavía el intimismo y el pudor propios de la adolescencia.

Si el profesor consigue un buen vínculo afectivo con sus chicos, estos no tienen mayor reparo en darle acceso al cuaderno de vida. Es más, incluso desean compartirlo con él. Esto permite al profesor conocer mejor a sus alumnos y usar la herramienta para un trabajo de actitudes más personalizado. Asimismo, es objeto de intercambio frecuente entre los más amigos, quienes intercambian mensajes, consejos, dibujos, apreciaciones, etcétera. Así, este cuaderno se constituye en un vehículo fácil de comunicación.

En el cuarto ciclo, algunos tutores proponen a sus alumnos utilizar lo que han llamado un cuaderno de actitudes. En él se anotan los objetivos actitudinales grupales para un periodo, los objetivos personales para ese mismo periodo y también los retos personales, su seguimiento, reflexiones acerca de las actitudes, acuerdos, autoevaluaciones, contratos conductuales, autodescripciones, resultados de heteroevaluaciones, etcétera.

b. *Dinámicas de grupo*: si bien cada asamblea de aula constituye de alguna forma una dinámica grupal, con una estructura propia que ya hemos descrito, en ocasiones se utilizan otras dinámicas de grupo con técnicas estructuradas conocidas, adaptadas o creadas para el caso, que pueden tener la función de clarificar principios, de evaluar una situación, de definir una norma, de planificar una tarea, de juzgar un hecho o conducta, resolver un conflicto, entre otros.

Merece mención especial la dinámica grupal que con frecuencia se genera a partir de las heteroevaluaciones referidas a ubicar los rasgos de personalidad más hondos de los chicos y las actitudes más significativas y persistentes. Siempre nos ha llamado la atención la receptividad de algunos chicos en cada grupo para detectar nudos gordianos de sus compañeros y la capacidad de análisis e interpretación de estos. Con su ayuda, el profesor consigue elaborar diagnósticos bastante precisos e incluso determinar cauces «terapéuticos». Lógicamente, es muy impor-

tante que el profesor no se vea desbordado por la dinámica que ha generado y que mantenga el rol de tutor, lo que implica controlar involucramientos y transferencias, y mantener en todo momento el control de la propia situación personal y la del grupo.

c. *Campamentos*: quienes hemos gozado alguna vez el primitivismo de la carpa, de la cocina al aire libre, de cierta comunión con la naturaleza, de la salida del espacio familiar y urbano conocidos, de la fogata, el cerro, el sol y el agua hemos gozado con todo ello de una sensación de libertad, de aventura, de autonomía, de compañerismo, de alegría y diversión, de vida saludable.

Por eso, creemos que los campamentos pueden constituirse en un espacio pedagógico privilegiado de diagnóstico y formación de actitudes. El encuadre natural en que se desarrolla y el hecho de la convivencia total durante varios días, hace que se puedan descubrir con mucha nitidez rasgos de personalidad y actitudes que pueden pasar desapercibidas, o presentarse mitigados en un encuadre acostumbrado y normado. La naturaleza y la convivencia tienen la virtualidad de desenmascarar y hacer aflorar el «yo más auténtico». Esta es una de las razones por la que nosotros consideramos a los campamentos como un recurso metodológico para el trabajo de formación de actitudes.

Señalamos a continuación algunos de los principales *objetivos generales* que nos proponemos al programar por lo menos un campamento anual para todos los grados.

1. Convivencia total solidaria, hecha de organización, trabajo, satisfacción de necesidades y diversión compartidos que, presumimos, incentiva la integración grupal y el compañerismo.

2. Autonomía e independencia, promovida a través de la consecución, organización y administración de recursos, la distribución de responsabilidades, la programación del tiempo, el autoabastecimiento, etcétera.

3. Contacto con la naturaleza, que proporciona estímulos variados para la contemplación y el descubrimiento directo (geografía, historia, producción, etcétera.)

Además de estos objetivos generales de todo campamento, cada profesor puede hacer propicia la ocasión para lograr objetivos específicos de orden actitudinal o cognitivo.

La realización de los campamentos supone tres *etapas*:

1. *Preparación*. La expectativa de los chicos es una buena motivación para que aprendan a planificar y organizar previsoramente, involucrándolos desde el inicio en la toma de decisiones respecto al lugar, sus condiciones y requerimientos, la definición de responsabilidades, la programación de actividades y

horarios, la consecución de recursos (equipamiento, implementos, alimentación, agua, botiquín, transporte, etc.), selección de menú para cada día, elaboración de presupuestos y determinación de normas. Creemos que hay que tender a que la financiación de alguna parte de los gastos del campamento sea autogenerada por el propio grupo.

El profesor tiene a la mano una buena posibilidad para activar aprendizajes de todo tipo en la escuela a partir del anuncio del campamento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Comunicación, iniciativa, organización, responsabilidad, etcétera.

2. *Ejecución.* Una buena organización del campamento, llevada a la práctica, será la garantía del logro de los objetivos y la mejor forma de evitar percances, aburrimientos y pérdidas de límites. Una buena ejecución pasa por una distribución clara de actividades, algunas de ellas planteadas como trabajo-juego, responsabilidades, tareas y horarios, previamente acordados con participación de los chicos y previamente anunciados.

Sin perder de vista que el campamento debe ser una experiencia de convivencia alegre y agradable, es indispensable para conseguirlo atender a los intereses de los chicos, así como a la necesidad de un trabajo orgánico y disciplinado, que no está reñido en absoluto con el ludismo, sino que más bien lo canaliza adecuadamente.

3. *Evaluación.* Cada noche, quizás al calor de la fogata, es oportuno hacer una rápida revisión del día para recoger la experiencia, corregir deficiencias, felicitar comportamientos que lo ameriten, tomar previsiones, etcétera. Finalizado el campamento, hay que hacer con los chicos una evaluación exhaustiva de todo lo vivido, a la luz de los objetivos que se perseguían, sacando conclusiones y tomando decisiones.

Sentimos muy limitadas las posibilidades de lugares que ofrece la provincia de Lima para realizar campamentos, por eso los mayores se plantean salidas a otras provincias o departamentos, lo cual les hace más atractiva la salida y, seguramente, más enriquecedora. Sin embargo, el lugar no es tan importante como el hecho de la convivencia total que propician los campamentos pues, juzgamos, son efectivamente un recurso metodológico idóneo para el desarrollo de actitudes y habilidades.

d. *Proyección social.*

En sentido amplio entendemos «proyección social», desde la escuela, como el desarrollo de la conciencia de pertenencia a una colectividad nacional e internacional. Además, como el desarrollo de una sensibilidad frente a los hechos sociales y el desarrollo del compromiso de una acción transformadora

en función de participar en el surgimiento de una sociedad más justa y fraterna. Esta «proyección social» quiere estar referida a toda la comunidad educativa: alumnos, profesores y padres. Con ello queremos plasmar también en el ámbito social los cuatro principios fundamentales de nuestro ideario y en especial el de la solidaridad.

En un sentido más restringido, entendemos «proyección social», como el recurso metodológico que pone a los alumnos en relación con otras realidades sociales para efectivizar y dinamizar la conciencia, sensibilidad y compromiso social. En otras palabras, es una metodología que pretende aproximar a los chicos a la realidad social nacional, en toda su variedad, en especial a aquella más desposeída, que constituye la inmensa mayoría de nuestro país, para hacer efectiva una solidaridad abierta y trascendente.

Sentido e importancia

En nuestra sociedad, signada por una fuerte fragmentación, exclusión social y una débil identidad nacional, en que las clases sociales están tan marcadamente separadas y sus intereses son con frecuencia contrapuestos, en las que el sector mayoritario vive en condiciones de pobreza crítica y explotación, se expresa muy claramente la relevancia y urgencia de un cambio. Nuestra escuela y su educación no pueden vivir de espaldas a esta realidad y a esa necesidad, por lo cual requiere aproximarse a ella, reconocerla, sentirse parte y ser agente dinamizador de cambio.

Nuestros alumnos pertenecen a la clase media y, si bien en general son hijos de padres «progresistas» y abiertos al cambio, no tienen muchas ocasiones de un contacto directo con otras realidades menos favorecidas, con sus vivencias, estilos, expectativas, problemas y necesidades. Así que el conocimiento de estas realidades puede devenir fácilmente en teórico si no se da de alguna manera un intercambio directo.

Por otra parte, la procedencia de nuestro alumnado es de distritos totalmente diferentes de Lima, por lo cual no se puede dar una vinculación de la escuela con la propia comunidad o barrio de procedencia de los chicos. Otra es la realidad de una escuela barrial que puede establecer un mayor y mejor vínculo comunal.

En este sentido consideramos que nuestra escuela debe ser:

- Un factor que promueva un mejor conocimiento del Perú.
- Un factor que sensibilice a los chicos frente a esta realidad, para responder a sus exigencias.
- Un factor que despierte y desarrolle la conciencia de la necesidad de cambio para construir una sociedad mejor.

Para lograr esto, creemos importante que la escuela y los padres procuren a

sus alumnos e hijos ocasiones de encuentro e intercambio con realidades menos favorecidas.

Niveles:

1. Equipo docente de La Casa de Cartón
2. Padres de familia
3. Alumnos
4. La escuela

Objetivos:

1. Para el equipo:
 - 1.1. Diseño de un currículum que apoye la «proyección social», tal como se concibe a nivel amplio y restringido.
 - 1.2. Diseño de actividades de «proyección social» en sentido restringido dentro de la programación, de acuerdo con el grado, y acompañamiento en la ejecución de estas.
2. Para padres:
 - 2.1. Esfuerzo de coherencia de vida familiar con los postulados del ideario sin obstaculizar las acciones de «proyección social» que promueva el colegio con los chicos.
 - 2.2. Apoyo en las actividades de «proyección social» con iniciativas, refuerzos, logística, acompañamiento, etcétera.
 - 2.3. Participación de grupos de padres en actividades de «proyección social», a partir de su motivación e interés.
 - 2.4. Pronunciamientos con el colegio frente a situaciones que los ameriten.
3. Para los alumnos:
 - 3.1. Sensibilización y conciencia social.
 - 3.2. Reconocerse como parte de una colectividad diversa y en ocasiones conflictiva, con sentido de pertenencia a ella y de identidad nacional.
4. Para la escuela:
 - 4.1. Intercambio de experiencias pedagógicas con organizaciones y escuelas de otros sectores.
 - 4.2. Participación en el impulso de un movimiento de renovación pedagógica a nivel magisterial.
 - 4.3. Difusión de la propia experiencia pedagógica como aporte a la transformación del sistema educativo nacional.

Veamos algunos criterios que, creemos, hay que tener en cuenta para emprender actividades de «proyección social»:

– Reconociendo las diferencias y distancias sociales y culturales que separan nuestra realidad de la de los sectores menos favorecidos, deben tratar de

evitarse las discriminaciones y prejuicios, así como los sentimientos paternalistas y de culpa, de modo que las actividades se planteen como una forma de intercambio del cual se obtienen beneficios mutuos.

– En las actividades de intercambio, son previsibles dificultades tanto de orden operativo (desplazamientos, horarios, etc.), como de orden sociocultural (códigos, prejuicios mutuos, timideces, inseguridades, etc.), pero ello no debe ser excusa para desistir de encuentros regulares y más bien debe ser ocasión para procesar críticamente en grupo las percepciones y sentimientos que las experiencias de intercambio generen.

– Toda programación de actividades de «proyección social» deberá respetar los canales orgánicos de las instituciones con las que se realizan los intercambios.

– Las actividades de intercambio deberán tener en cuenta los intereses comunes y planificarse a partir de ellos.

– Se consideran especialmente importantes aquellos intercambios que propicien el encuentro de congéneres a nivel grupal o personal.

Destacaremos, a continuación, algunas actividades que son susceptibles de ser implementadas:

– Campañas en el colegio con fines específicos para apoyar necesidades de sectores menos favorecidos.

– Visitas de intercambio a instituciones y escuelas de escasos recursos.

– Invitaciones del colegio a otras instituciones que requieran de nuestro apoyo.

– Compartir con congéneres de otras realidades trabajos comunales o institucionales, encuentros deportivos, conversatorios, intercambios culturales (música, teatro, danza, literatura, conferencias, foros, exposiciones, etcétera).

– Apoyo a bibliotecas populares.

– Apoyo a campañas (promoción de derechos del niño, vacunaciones, censos, investigaciones, etcétera).

– Producción de material didáctico para escuelas con menores recursos.

En la práctica, se han ido dando algunas de estas actividades, pero nuestras pretensiones se han visto, durante un buen tiempo, constreñidas por el fenómeno violentista, que nos ha obligado a asumir normas de seguridad crecientes, y ha dificultado grandemente la fluidez y el estilo que hubiéramos deseado. Especialmente a partir del tercer año de secundaria, pretendemos poner énfasis en acciones de «proyección social» como parte del currículo, con regularidad semanal o quincenal. En los últimos años, esto ha sido ya posible y se han sobrepasado las activi-

dades esporádicas y puntuales con buen nivel de logro: los chicos se han mostrado entusiastas y eficientes, han ampliado su visión de la realidad, se han identificado con necesidades ajenas, han aportado un real servicio y han merecido la gratitud y felicitación de las instituciones con las que han compartido el trabajo. Ojalá que en los próximos años podamos profundizar en nuestros propósitos.

La participación en actividades de «proyección social» es vista por nosotros como parte de la llamada Educación Cívica y constituye un elemento para la evaluación de este «curso».

El trabajo semanal de Noticias (nacionales e internacionales), junto con la «proyección social», es una forma de aproximación al mundo y una forma de procesar e interpretar críticamente la realidad y los acontecimientos, y de asumir así posiciones frente a ellos.

La escalada violentista y terrorista nos abrió un nuevo frente a atender en el terreno de los derechos humanos y de los principios de una ética basada en el respeto a la vida y la solidaridad. Nos vimos obligados a enfrentar y procesar, tanto nosotros como los chicos, las atrocidades cotidianas de las que fuimos testigos, con sus secuelas de inseguridades, miedos, resentimientos y polarizaciones. También, a analizar hechos, a denunciar, afirmar y asumir posiciones a la luz de principios, a fin de contribuir a la construcción de una cultura alternativa de paz.

e. Los registros de autocontrol:

Con ello, nos referimos al seguimiento cotidiano, explícito y gráfico que cada uno o cada grupo hace de la actualización de actitudes o de la ejecución de conductas relativas a actitudes, que se han asumido como compromiso personal o grupal. Estos registros de autocontrol pueden dirigirse a múltiples aspectos de la vida escolar: la asistencia y puntualidad, el cumplimiento de responsabilidades, la fidelidad a las normas y acuerdos, el cumplimiento de horarios de trabajo y tareas en casa, el cumplimiento de retos personales o grupales, etcétera. Casi siempre son llenados cotidianamente por «fiscales» elegidos rotativamente por el grupo, lo que permite un seguimiento individual a modo de evaluación permanente y una fiscalización social.

El procesamiento semanal de estos registros con frecuencia se convierte en materia prima de las asambleas de aula. Así, es posible visualizar los procesos y enmendar rumbos sobre la marcha. El acumulado de las semanas constituye un elemento sustantivo para la evaluación trimestral de actitudes.

Juzgamos de gran utilidad el uso de registros de autocontrol, que en sí mismos constituyen un acicate para que las decisiones y propósitos mantengan su vigencia por una parte y, por otra, para que se pueda observar objetivamente las conductas y poder evaluarlas con mayor precisión.

Las responsabilidades de aula

Entre los recursos metodológicos que utilizamos para la formación de actitudes, merece destacarse el trabajo diario de lo que hemos llamado «responsabilidades». Estos son cargos o tareas, que se implementan para la organización cotidiana del aula y tienen la función de que los chicos vayan participando, en la medida de sus posibilidades, en la marcha de la clase. De esta manera, las responsabilidades se convierten en un primer espacio de entrenamiento para el autogobierno y los estudiantes, en actores en el microcosmos de su salón.

Vamos a tomar el término «responsabilidad» en tres sentidos:

- a. *Responsable es el que* responde adecuadamente y con autonomía a las demandas y necesidades propias o de otros.
- b. *Responsable es el* encargado de cumplir con fidelidad una función, cargo o tarea, ocupando su puesto con eficiencia en beneficio de la vida del grupo.
- c. *Responsable es el que* asume las consecuencias de las opciones de la propia libertad y da razón de estas.

Cada uno de los tres sentidos constituye parte de un quehacer importante en el proceso educativo en el que estamos empeñados. Forman parte de la formación de la libertad. Pretendemos hacer personas responsables a partir de la *praxis* y responsabilizar a los chicos de su propio progreso personal y grupal mediante la participación en la organización de la vida en común. Cada chico, como tal, tiene que responder ante sí y ante los demás del cumplimiento de ciertas tareas o funciones, como expresión de una libertad y una solidaridad reales, concretas y actuantes.

Poco a poco, los chicos tienen que ir descubriendo la responsabilidad individual y social de sus actos. Toda acción u omisión repercute en uno y en los demás. Los avances, retrocesos o estancamientos personales y grupales dependen en gran parte de las opciones de la voluntad, de las respuestas convertidas en acto que cada uno aporta o no aporta. Este sentimiento de interdependencia para afrontar eficazmente la vida tiene que ir calando en la conciencia de los chicos para convertirlos en ciudadanos responsables (gestores y actores del desarrollo del país) que no solo esperan las decisiones emanadas de lo alto, sino que exigen el derecho a participar en ellas y están dispuestos al aporte comprometido en su implementación.

La responsabilidad de los chicos, evidentemente, ha de ser gradual y progresiva, de acuerdo con las posibilidades reales según su momento evolutivo, de tal forma que la distribución, ámbito y tipo de responsabilidades que deberán asumir será diferente a los cinco años que a los diez. También en la familia, los padres tendrán que ir dosificando la responsabilidad de hijos en la vida y organización familiar. Por ello, cada grado tendrá que diseñar su propia organización funcional de

aula teniendo en cuenta la edad y características del grupo y configurar el tipo de responsabilidades que más se ajustan a la edad de los chicos. Debe tenerse como criterio general el que cada chico contribuya solidariamente de alguna manera a la buena marcha del grupo, asumiendo parte de los quehaceres del aula.

Una adecuada organización escolar y de aula, con su correspondiente adecuada y clara distribución de cargos, funciones y tareas, son garantía de orden, disciplina, solidaridad y eficacia grupal. Hay que poner énfasis tanto en la adecuación a las posibilidades y necesidades del aula como en la claridad que delimita con precisión el rol de cada uno.

Creemos que un buen trabajo de «responsabilidades», además de ayudar al proceso de superación personal y grupal de los chicos, facilita enormemente la labor del profesor cuando este ha tenido la capacidad de organizarlas certeramente y ha invertido un poco de tiempo al inicio para ponerlas en marcha con un seguimiento próximo que durará hasta que los chicos aprendan a actuar por sí mismos. De lo contrario, el grupo permanece inmaduro, dependiente siempre del profesor, quien tiene que estar siempre en todo y para todo. Los chicos pueden ser incluso más eficientes y eficaces que el propio profesor cuando se les encarga algo, lo que a la vez descarga el trabajo del docente. Se trata de una inversión inicial en cuanto a organización y seguimiento, para después usufructuar rendimientos tanto en la formación de los chicos como en la conducción pedagógica del profesor.

Cabe destacar algunos de estos rendimientos que, creemos, se pueden derivar de una aplicación del recurso metodológico de «las responsabilidades», que podrían considerarse como objetivos de estas:

1. Fomentar el hábito, conciencia y actitud de responsabilidad individual y social.
2. Promover el compartir solidariamente el trabajo comunal.
3. Visualizar la necesidad de organización para regular y hacer eficaz la vida colectiva.
4. Interiorizar la repercusión colectiva de los actos individuales.
5. Desarrollar la autonomía y la participación democrática.
6. Hacer más eficaz el trabajo pedagógico en todas sus vertientes.
7. Propiciar la autocrítica y corrección de errores en base a la fiscalización grupal.
8. Educar en y para el trabajo individual y grupal con el fin de promover la participación en lo colectivo, asumiendo todo tipo de quehaceres y valorando cualquier clase de trabajo.

He aquí algunos criterios que hemos tomado en cuenta para la implementación de «las responsabilidades»:

– Hay que tener en cuenta el número de alumnos con que cuenta el grupo del aula para determinar la cantidad de responsabilidades y la forma de distribución de ellas, incluso, de ser necesario, juntar o desagregar algunas de ellas. En principio es conveniente que ningún chico se quede sin alguna responsabilidad. En nuestras aulas, conformadas por grupos no mayores de veintidós, esto no resulta difícil.

– Se tendrá en cuenta la edad de los chicos para adecuar el tipo de responsabilidades y alcances de ellas a sus posibilidades reales.

– No solo el número de integrantes del aula y su edad son elementos a tener cuenta a la hora de estructurar las responsabilidades, sino también las necesidades propias de cada aula y sus circunstancias, porque en definitiva se trata de hacer funcional la organización del aula y fomentar el sentido de responsabilidad solidaria en los chicos. En nuestro caso, algunas de las responsabilidades son obligatorias para todos los grupos, aunque difiera el número de alumnos, edad y circunstancias, mientras que otras son opcionales. Así, por ejemplo, son obligatorias el control de asistencia o la limpieza, y puede ser opcional tener animales en el aula (peces, insectos, etc.), plantas u otros que requerirían un responsable.

– Las responsabilidades serán rotativas, pero la duración de la dedicación a cada una de ellas puede ser variable según la edad de los chicos y el tipo de responsabilidad, aunque en ningún caso menor a una semana. Es conveniente que todos puedan pasar por todas y cada una de las responsabilidades.

– Si bien «las responsabilidades» son un valioso recurso educativo, hay que cuidar que no constituyan un elemento dispersor. Por eso, tendrán momentos establecidos con anticipación, especialmente en los momentos inmediatos al ingreso y salida. Debe procurarse que no se prolonguen más de quince minutos.

– El seguimiento diario del cumplimiento de «las responsabilidades» es necesario para que logre sus objetivos. Además, será materia de revisión en las asambleas de aula. Son útiles para este seguimiento diario, los cuadros de control, que puede llevar un «fiscal» de aula.

– Se puede optar para la asignación de responsabilidades por el procedimiento de la elección individual, votaciones o designación del profesor, según sea más conveniente para su buen funcionamiento y resulte más formativo, pero preservando el criterio de que todos pasen por el mayor número posible de responsabilidades.

– La estructuración de «las responsabilidades» debe hacerse con la mayor participación posible de los chicos, de forma que se involucren, vayan aprendiendo a planificar la vida grupal y ensayen el comportamiento democrático. Durante la primera semana se dedicará el tiempo necesario para dejar bien definido el diseño y distribución de responsabilidades. La perspectiva es que en la medida que los chicos vayan creciendo, crezca también el grado de autonomía en el diseño, distribución y seguimiento de «las responsabilidades».

– El profesor dispone con «las responsabilidades» de un instrumento importante para la evaluación de actitudes, habilidades e intereses. Además, tiene la posibilidad de explicitar de vez en cuando el sentido de la responsabilidad en la escuela y en la vida, así como de resaltar la solidaridad que se expresa en el trabajo colectivo, organización grupal y apoyo mutuo.

A continuación, ofrecemos un listado de posibles responsabilidades de aula, a partir de las que se han dado a lo largo de los años, sin que ello signifique que son las únicas posibles ni las más adecuadas a otras realidades. Cada profesor tendrá que decidir con su grupo y en su realidad las que va a utilizar para una organización funcional de aula dentro de los criterios que hemos señalado anteriormente. Señalaremos, en primer lugar, aquellas que son obligatorias en todos los grados y, después, otras opcionales, con la posibilidad de agrupar algunas de ellas.

Vamos a dar algunas sugerencias de funciones que se asignan a cada responsabilidad y que deben entenderse como tales. Sin embargo, es preciso que las funciones sean muy claras y específicas.

Responsabilidades obligatorias

1. Asistencia y puntualidad

- Llevar diariamente el registro de asistencia y puntualidad, y elegir los códigos para ello (por ejemplo: asistencia: +, inasistencia: -, tardanza: =, o colores, caras, números, etcétera).
- Entregar semanalmente el resumen del registro de asistencia al profesor (por ejemplo, los viernes).
- Hacer esquelas de tardanza para notificar a los padres, repartirlas y recabarlas firmadas.
- Llamar por teléfono a los ausentes, para interesarse y conocer las causas de la inasistencia.
- Promover la puntualidad en todas las actividades de aula.

(Se puede usar para los grados menores un cuadro de fotos de los chicos para señalar la asistencia, por ejemplo, volteando la foto de los ausentes).

2. *Limpieza y orden de aula*

- Barrer diariamente el salón antes de la salida.
- Limpiar mesas y ordenar el aula. Limpiar mesas después de las loncheras.
- Proveer y controlar el material de limpieza y guardarlo en el lugar asignado para ello (escoba, trapeador, recogedor, etcétera).
- Promover la limpieza del salón. Vigilar que se ensucie lo menos posible y determinar las normas al respecto para todos. Se pueden hacer campañas especiales para ello.
- Organizar, periódicamente, minikas para limpieza y reordenamiento a fondo del aula.
- Velar por el buen uso del mobiliario, lo que implica de reportar los deterioros para que sean subsanados por el responsable del deterioro o por el aula en conjunto.

3. *Útiles y materiales*

- Mantener en orden los útiles y materiales del salón.
- Repartir el material necesario para la actividad escolar a desarrollarse y recogerlo una vez finalizada la actividad.
- Exigir orden y buen uso del material de aula a los compañeros.
- Recabar los útiles y materiales necesarios para las actividades escolares con anticipación.
- Llevar un inventario de materiales del salón (mapas, cuadros, engrapadores, juegos, instrumentos musicales, pelotas, etcétera).
- Responsabilizarse de llevar en las salidas lo necesario para la actividad a realizar y, a la vez, responsabilizarse de que retorne al aula.

4. *Caja común o alcancía*

- Controlar diariamente el movimiento económico de aula: ingresos, egresos y saldo e informar al grupo (por ejemplo, colocar a diario o semanalmente el saldo en algún lugar visible del salón).
- Mantener bajo su cuidado la caja o alcancía del aula, guardar en un lugar seguro los fondos y proveer los recursos para gastos o compras del salón.
- Recoger, registrar y controlar las cuotas solicitadas a los padres o a los propios chicos (por ejemplo, para paseos, para adquisiciones del aula, etcétera).
- Informar en asamblea de aula de los recursos y necesidades, sugiriendo la realización de acciones profundas.

5. *Correspondencia*

- Entregar circulares y avisos que emite el colegio o el aula, controlar la devolución de las respuestas o avisos de recepción de estos y amonestar a los que no han cumplido con la entrega.
- Recibir, archivar y contestar la correspondencia que llegue al salón.

6. *Supervisor de responsabilidades*

- Supervisar el cumplimiento de las responsabilidades y llevar un control (puede ser con un código de calificación) de cada uno en su responsabilidad.
- Llevar a asamblea de aula la situación del grupo respecto a las responsabilidades, para que en esta se felicite o se apliquen los correctivos necesarios.

7. *Fiscal de normas y acuerdos*

- Poner a la vista del salón las normas, acuerdos y consignas que se hayan determinado en las diferentes instancias de aula, ciclo, consejo estudiantil o colegio y graficarlas de la manera más llamativa posible.
- Velar por el cumplimiento de estos, presentando a la asamblea los logros o deficiencias observados en el grupo o en determinados compañeros.
- Hacer, en ocasiones, las veces de coordinador de asambleas al llevar el rol de intervenciones y dar la palabra a su turno.
- Mantener la disciplina del aula en ausencia del profesor.

Nota: estas son las responsabilidades obligatorias para cada aula, aunque sus funciones pueden ampliarse con otras que señalaremos a continuación, o bien subdividirse para asignarlas a diferentes alumnos.

8. *Presidente o coordinador general*

También se le ha llamado en ocasiones secretario general, alcalde, «varayoc», etcétera.

- Dirigir las actividades del grupo y las asambleas de aula.
- Representar al grupo ante las diferentes instancias.

Puede asumir las funciones del supervisor de responsabilidades o las del fiscal.

9. *Calendario y clima*

- Señalar diariamente la fecha en un almanaque visible a todos o en la pizarra. Es muy útil para el aprendizaje de las nociones temporales en el primer ciclo y es obligatorio para este.
- Registrar diariamente el estado del tiempo, nubosidad, clima, temperatura, humedad, etcétera. Llevar, opcionalmente, una estadística del estado del tiempo.

- Confeccionar el calendario del mes y anotar las celebraciones, actividades, etcétera.
- Marcar o recordar los cumpleaños de los compañeros o del personal.

10. Pizarra

- Borrar la pizarra cuando sea necesario y mantener en el salón la mota.

11. Animales

Cada grupo de aula podrá tener los animales que sea capaz de cuidar y alimentar autónomamente, dentro o fuera de aula: pericos, canarios y otras aves, tortugas, peces, gusanos u otros insectos. Son recomendables aquellos animales fáciles de alimentar y cuidar.

- Cuidar de los animales del aula (comida, agua, limpieza y otros). Para ello, fijar el sistema para proveerlos de la alimentación y cuidado necesarios.
- Comprar o recabar lo necesario para el cuidado de los animales de aula, en coordinación con el responsable de la caja común.
- Proponer a la asamblea la adquisición de nuevos animales.

12. Plantas

Cada grupo podrá tener las plantas que decida en su salón o encargarse de algunas jardineras aldeañas a su aula o de una parte especial del jardín.

- Sembrar, regar, desyerbar, abonar y podar las plantas a su cargo (estas podrán ser de adorno, verduras, hierbas medicinales u otras).
- Proponer a la asamblea la siembra o adquisición de plantas.

13. Loncheras

- Cuidar que a la hora de entrada y después del refrigerio las loncheras se coloquen en el sitio asignado y repartirlas a la hora del refrigerio.
- Colocar las «chancheritas» (receptáculos para las cáscaras, corontas y desperdicios orgánicos) antes del refrigerio y retirarlas después, para destinarlas a los animales del colegio o aula.
- Promover loncheras compartidas y fomentar el compartir.
- Difundir alimentos sanos, naturales, balanceados, desincentivando el consumismo y las golosinas.

14. Periódico mural

- Diseñar las secciones del periódico mural y mantenerlo renovado mientras dure su cargo.
- Motivar y recabar las colaboraciones para el periódico mural.

15. Juegos y deportes

- Velar por el orden y conservación de los juegos y material deportivo del salón. Distribuir los juegos y material deportivo según necesidades y recogerlos después de su uso.

- Responsabilizarse de los implementos deportivos que se lleven para el recreo o paseos. Promover y organizar juegos, competencias y eventos deportivos.
- Coordinar, con las instancias respectivas, las actividades lúdicas o deportivas en las que va a participar el salón.

16. *Biblioteca de aula*

- Clasificar, registrar y ordenar los libros del aula.
- Registrar los préstamos y devoluciones de los libros del aula.
- Promover el intercambio de bibliografía entre los compañeros del salón, tanto para lectura recreativa como para los proyectos.
- Hacer una lista de libros de bibliotecas particulares de las familias, útiles para los proyectos y disponibles para préstamo.

17. *Secretaría*

- Llevar un libro de actas con los acuerdos de asamblea de aula.
- Llevar un anecdotario de las ocurrencias importantes del aula.

18. *Juez de paz-buen amigo*

- Fomentar el compañerismo de grupo y la integración.
- Mediar en los conflictos entre compañeros para mantener relaciones armónicas en el grupo.
- Organizar actividades integradoras dentro y fuera del colegio.
- Brindar apoyo a las necesidades de cada uno de los compañeros, especialmente en circunstancias difíciles.

19. *Fiscal de tareas escolares*

- Cuidar que todos anoten diariamente las tareas para la casa.
- Supervisar el cumplimiento de tareas en el grupo, recibiendo las hojas de autocontrol.
- Apoyar al profesor en la corrección de tareas.

20. *Cuidado y limpieza de baños*

- Velar para que los baños tengan lo necesario para su buen uso (jabón, toalla, papel higiénico, etcétera) y encargarse de recarlo al encargado cuando falte.
- Organizar el uso, limpieza y cuidado de baños asignados al salón.

Estas han sido las responsabilidades que de una forma u otra hemos venido ejercitando; sin embargo, hay algunas precisiones finales que conviene tener en cuenta para llevarlas a cabo:

– Cada responsabilidad tiene su momento de ejecución y su duración aproximada, que es conveniente establecer con claridad a la hora de organizar el aula.

– El nombre que hemos dado es totalmente variable, de tal forma que cada profesor puede ver con su grupo cómo denominar al responsable de un área. En nuestro caso, en algunos grupos han optado por designarlos con palabras quechuas. Así, lo que aquí hemos llamado fiscal de normas y acuerdos, se ha llamado en quechua «quipucamayoc»; «chasqui», al encargado de correspondencia, o «pukllasunchi» al que nosotros hemos llamado juez de paz o buen amigo.

– Como dijimos, de acuerdo a la cantidad de estudiantes en el grupo y su edad, algunas responsabilidades pueden concentrarse en un solo encargado o bien desagregarse para repartirse entre varios chicos. Algunas responsabilidades requerirán más de una persona para su ejecución, como por ejemplo limpieza y orden.

– Es importante que los chicos puedan identificar a los encargados de las responsabilidades e identificarse con su responsabilidad. Para ello, es útil y aconsejable un panel en el que estén graficadas las responsabilidades y sus encargados.

– Es indispensable que en cada aula haya los correspondientes cuadros de control o autocontrol del cumplimiento de responsabilidades, de tal manera que se dé un seguimiento cotidiano de su buena ejecución diaria, ya sea el fiscal quien se encargue del registro, ya sea que lo haga cada uno de los chicos.

Las noticias

Es claro que, en el mundo de hoy, la información y las comunicaciones han alcanzado un nivel impresionante y que se han convertido en una poderosa arma de aprendizaje e interconexión, con sus ventajas e inconvenientes. La educación no puede estar al margen de esta realidad y creemos que debe incorporar en su currículum un tiempo para su tratamiento.

En la vida del colegio, el espacio de «noticias» tiene particular importancia, pues se considera un recurso que propicia el intercambio, la toma de contacto compartida con la realidad, la información amplia y actualizada, la criticidad, la formación de opinión propia sobre los acontecimientos.

A las «noticias» se dedica un espacio en las asambleas de aula en los dos primeros ciclos para llegar a tener un espacio propio de una hora semanal desde el tercer ciclo. En el primer ciclo, las «noticias» están lógicamente muy centradas en las vivencias personales e inmediatas de la semana, tal como vimos al hablar de la asamblea de aula. A partir del segundo ciclo, se van abriendo, particularmente a la vida nacional y, ocasionalmente, a la internacional, siempre que supongan un impacto importante en la vida de los grupos. Será

ya en tercer ciclo que las «noticias», al tener un espacio propio, abren un horizonte más amplio y pueden ser objeto de debate, hasta la toma de posición.

Los objetivos que se persiguen en el primer y segundo ciclo son, básicamente:

a. Promover el intercambio de las vivencias entre los integrantes del grupo de aula y despertar el interés por el mundo del otro al compartir sus experiencias y sentimientos.

b. Promover la desinhibición, participación y la capacidad de comunicación de las propias vivencias y sentimientos.

No se descartan los objetivos que mencionaremos a continuación para los dos últimos ciclos, pero estos no son aún los que juzgamos más pertinentes para la edad de los chicos del primer ciclo, que viven su normal etapa egocéntrica. A partir del segundo ciclo, ya hay más capacidad de salir de sí y de entender los lazos con la comunidad y el mundo, y será la hora de ir introduciendo la problemática comunal y nacional.

En el tercer y cuarto ciclo, no se descartan los objetivos mencionados, pero cobran más importancia los siguientes:

a. Lograr un buen nivel de información sobre la actualidad nacional e internacional.

b. Aprender a «leer» y «traducir» los medios de comunicación y distinguir los hechos de las opiniones.

c. Lograr un buen nivel de análisis crítico sobre los acontecimientos nacionales e internacionales.

d. Lograr un juicio y posición u opinión propia consistente ante los hechos nacionales e internacionales.

Áreas

Puede ser tema para llevar a la hora de «noticias» todo hecho o acontecimiento que despierta el interés de los chicos y que es susceptible de promover los objetivos enunciados más arriba. Sin embargo, hay que cuidar no centrarse en uno solo tipo de temas, pues se recortarían los propósitos.

Entre las áreas temáticas de noticias mencionamos: cultura, ideología, economía, política, técnico-científica, policial, deportiva tanto en el ámbito nacional como internacional. Aunque sabemos que se pueden hacer reagrupaciones diversas.

Criterios metodológicos

Es muy importante que la hora de «noticias» resulte atractiva e interesante, para ello es preciso que tenga una forma dinámica, participativa y variada.

Tanto el profesor como los chicos tienen que participar en el diseño de la hora de «noticias» para planificar y organizar su dinámica y temática. El profesor velará para que se mantengan y logren los objetivos. A título de sugerencia, veremos algunas modalidades que hemos usado para el trabajo de «noticias», sin que ninguno de ellos sea permanente, pues los chicos se cansan de una sola modalidad:

- Debates internos, mesas redondas y paneles, sobre una noticia de actualidad, que puede ser analizada desde diferentes puntos de vista: político, ideológico, ético, etcétera.

- Juicio sobre una noticia, en el que hay fiscales, defensores y un jurado.

- Confrontación de tendencias ideológicas, a partir del tratamiento que dan distintas fuentes periodísticas sobre una misma noticia.

- Análisis crítico de la presentación de una noticia o de las noticias en general: titulares en primera página, titulares en general, esquema de las noticias, gráficos o fotos, encabezamientos, detalles.

- Elección de la noticia nacional o internacional entre las traídas por los chicos en alguna área predeterminada, argumentando la elección.

- Seguimiento de una situación importante a partir de las noticias sobre temas elegidos por los chicos, como conflicto árabe-israelí, derechos humanos en el país, ecología, casos de corrupción, panorama electoral, sexualidad, relaciones económicas internacionales, entre otros.

- Presentación de noticiero radiofónico grabado, incluso en video si es posible.

- Entrevistas o conversatorios con expertos sobre algún tema de actualidad.

- Ejercicio lúdico de transposición de titulares o partes de fotos.

- Periódico mural con recortes y opiniones de los chicos.

No pretendemos haber dado una lista completa de posibilidades, sino simplemente un listado que permita viabilizar los criterios subrayados más arriba.

Casi todas las actividades o modalidades planteadas tienen la virtualidad de propiciar la realización del trabajo en grupo.

Consideramos que un buen trabajo de «noticias» puede reemplazar buena parte del trabajo que se realiza en el curso de Educación Cívica e incluso en el de Orientación y Bienestar del Educando (OBE), al asumir como punto de partida la realidad. Nosotros, en concreto, hemos asumido que «noticias» es parte del curso de Educación Cívica, incluso para efectos de evaluación.

Pensamos que en un futuro próximo estaremos conectados con alguna red internacional de información, lo cual esperamos que favorecerá la actualización

en los campos noticiosos de toda índole, fundamentalmente, en el campo científico y pedagógico.

Evaluación

La evaluación no puede convertirse en el objetivo de los alumnos ni del profesor. No obstante, puede ser un estímulo y, sobre todo, un modo de retroalimentar los procesos para un buen trabajo de «noticias».

Los criterios de evaluación que manejamos son simples:

a. El *interés* demostrado en el desarrollo del trabajo de «noticias», expresado en la atención, el involucramiento, los aportes, la participación, etc.

b. La *participación*, tanto en el trabajo de preparación, selección, organización y ejecución de «noticias», como en el debate mismo que pueda originarse a partir de ellas.

c. La *crítica* que se exprese en relación con las noticias y al fenómeno mismo de la información y las comunicaciones.

d. La *información* que se disponga sobre las situaciones importantes de la realidad nacional e internacional.

La consigna

La consigna es una frase corta o eslogan que pretende expresar, de forma atractiva y resumida, un llamado a vivir en grupo (aula, ciclo o colegio) y con énfasis alguna actitud o comportamiento, durante un periodo tiempo.

El objetivo que se persigue es que los chicos, como grupo, tengan una meta común a corto plazo, en torno a un punto de referencia motivador, que les ayude a vivenciar determinadas conductas bajo la orientación de la «consigna». Se pretende que, a partir de una frase impactante y de fácil asimilación, se consiga una atención selectiva y controlada del colectivo hacia componentes específicos de las actitudes básicas que postula el colegio, de modo que adquieran cierta fuerza de sugestión o imperativo retador. Es una forma de ir internalizando, colectiva y vivencialmente, determinadas actitudes en relación con valores.

Creemos que este recurso metodológico para la formación de actitudes ha demostrado ser válido, sobre todo cuando ha surgido de un interés o un problema generalizado que se ha convertido en una necesidad sentida de los chicos o cuando, además, hemos sido capaces de plantearla motivadoramente y con una frase «pegajosa» y ha tenido un buen seguimiento.

Efectivamente, hemos observado en la práctica de los años de implementación de «consignas», que muchas de ellas han logrado generar un clima general, que ha servido de refuerzo de actitudes, a nivel personal o grupal, facilitando en muchos casos, la convivencia colectiva.

Recordamos, y seguramente los chicos también, algunas consignas que han resultado especialmente motivadoras, al punto que se han mantenido, después de años, como referente comportamental. Podemos mencionar, por ejemplo: «Lo mejor y lo primero, para mi compañero» (para dinamizar la vivencia de la solidaridad), «Si hacerlo solo puedo, hacerlo solo debo» (para motivar la autonomía), «Si las cosas son mías: las cuido; si son de los demás: las cuido más» (para alentar el respeto y cuidado de lo propio y lo ajeno), «Pasa un buen rato, dando un buen trato» (para frenar agresiones e insultos y fomentar la amabilidad), «En la recta final, hagamos un esfuerzo especial» (para estimular el esfuerzo), «Bueno es limpiar; mejor es no ensuciar» y tantas otras que, con mayor o menor fuerza, han ido aportando una pista concreta y común para el trabajo actitudinal que nos proponemos.

Como hemos dicho, la «consigna» puede ser para el aula, el ciclo o para todo el colegio. Las de aula y ciclo pueden ser ocasionales, con la duración y el tema que decida el grupo. En cambio, las consignas generales se dan a cada inicio de trimestre, para todo el trimestre y generalmente es el equipo de profesores el que decide el tema, de acuerdo con las necesidades o problemas observados, que involucran al conjunto.

Veamos, a continuación, la dinámica con la cual acostumbramos llevar a cabo la implementación de las «consignas generales»:

a. Preparación:

De acuerdo con los cuatro ejes axiológicos de nuestro ideario y saliendo al paso de problemas o necesidades de los chicos como grupo, el equipo de profesores se pone de acuerdo para señalar al inicio de cada trimestre el tema de la «consigna» y señala el aspecto que se pretende vivir enfáticamente de alguno de los valores. También, cabe la posibilidad de que sean los chicos de un grado, de varios grados o del consejo estudiantil quienes propongan el tema de la «consigna».

Una vez seleccionado el tema, se encarga rotativamente a diferentes grados de cada ciclo, con la asesoría de sus profesores, para que elaboren propuestas de frases o «slogans» que resuman el objetivo actitudinal colectivo para el trimestre. Recibidas las propuestas, los chicos eligen aquella frase que les parece más adecuada para hacer impactante y motivadora la «consigna».

Aprobado el fraseo de la «consigna», se procede a seleccionar y programar las actividades para la presentación pública en la asamblea general, con la participación de los cuatro grados responsables, de tal forma que cada grupo de grado presente atractivamente un «número» que plasme de alguna manera el tema de la

«consigna» mediante dramatizaciones, bailes, gráficos, juegos, música, parlamentos, ejemplos, etcétera. Siempre tiene que presentarse un cartel, grande y visible, donde esté escrita la consigna para el trimestre con la presentación más artística posible.

b. *Presentación:*

La «consigna» es presentada en la asamblea general, que tiene lugar a cada inicio de trimestre, por los grupos que se encargaron de su preparación. La presentación de la «consigna» constituye una parte esencial de las asambleas generales de principios de trimestre y es un momento especial de expresión de la vida colectiva, que participa y se enfrenta a una meta común.

El director casi siempre apoya la presentación de la «consigna» para darle un carácter oficial y orgánico.

c. *Vivenciación:*

Durante los tres meses que dura la «consigna», cada grupo debe tratar de poner especial esmero para vivir de manera intensa y puntual su contenido y sentido, realizando con frecuencia actividades que la mantengan vigente en la conciencia y en su aplicación, a través de:

– Dinámicas grupales en las que se conversa sobre los alcances, posibilidades, pertinencia, dificultades, importancia, modos de vivenciarla en el grupo, etc.

– El recuerdo en las situaciones propicias (de especial cumplimiento o incumplimiento) y situaciones conflictivas, que expresan la oportunidad, sentido e importancia de la «consigna».

– El seguimiento del cumplimiento de la «consigna», a nivel individual o grupal, a través de cuadros de frecuencia, revisión en asambleas de aula, de responsables o fiscales *ad hoc*.

– La organización de actividades en torno a la «consigna», como juegos, representaciones, elaboración de cuentos o historietas, dibujos, gráficos, periódicos murales, títeres, campañas, heteroevaluaciones, etcétera.

En fin, se trata de que, durante los meses que dura la «consigna», esta se mantenga presente en la conciencia, para lo cual son importantes una motivación y un seguimiento que empleen medios adecuados, de tal forma que sea esperable un progreso ostensible en las conductas individuales y grupales en relación con el tema de la «consigna».

d. *Evaluación:*

Siquiera en la última asamblea de aula previa a la finalización del periodo de vigencia de la «consigna», cada grupo debe hacer una evaluación de cómo la ha vivido. Un consolidado de esta evaluación va a ser llevado a la asamblea general, lo que permitirá un recuento de las principales actividades realizadas

para vivenciar la «consigna», los logros, las dificultades y beneficios tenidos en su desarrollo.

Las tutorías

Todos los recursos para el trabajo de formación de valores mencionados hasta aquí, en el presente capítulo, se apoyan fundamentalmente en la persona del tutor, quien es el principal organizador, orientador y último responsable del desarrollo actitudinal de su grupo. Para que su labor no se limite a un seguimiento del grupo distante, superficial, sin herramientas ni tiempo, es que están todos los recursos que posibilitan un eficaz trabajo actitudinal. No se trata, entonces, de un mero enlace con la dirección u otras instancias del colegio ni de un mero supervisor de la disciplina, ni siquiera de un mero encargado de la Orientación y Bienestar del Educando. Es todo esto, pero mucho más, como veremos más adelante.

Asimismo, el trabajo tutorial no está librado en nuestro caso a la iniciativa del tutor, a su buena voluntad y disposición de servicio a los chicos. No es que se recorte la iniciativa ni que se deje de valorar la entrega y el carisma personal, pero el colegio exige algunos canales o recursos que, juzgamos, garantizan la labor tutorial si se usan correcta y eficientemente.

En este sentido la tutoría no es un recurso más, sino el dinamizador por excelencia de los recursos metodológicos para el trabajo de actitudes. Las experiencias educativas que la incorporan dinámicamente le reconocen una importancia medular. Y es que la figura del tutor, en grupos de niños, adolescentes y jóvenes, responde a diversas e importantes necesidades, como veremos a continuación.

Necesidades que la tutoría puede satisfacer

En la etapa de la infancia y la niñez el tutor en un grupo tiene un rol similar al que puede tener la figura materno-paternal: da seguridad, enseña, dirige, organiza, integra y orienta; es decir, se convierte en un personaje fácilmente referencial para todo. Así lo da a entender la polidocencia casi universalmente establecida en los primeros grados. Polidocencia que, en buena medida, nosotros hemos prolongado hasta el segundo grado de secundaria. Efectivamente, el profesor tutor es quien conduce la mayor parte de los aprendizajes académicos del grupo, conduce y centraliza su formación actitudinal y por tanto, es quien más tiempo tiene con los alumnos de un grado. Esto expresa muy claramente la importancia que le damos al tutor en nuestra concepción educativa.

Ahora, en contraparte, vamos a referirnos de manera especial a la tutoría en los grados mayores, etapa en la que generalmente se diluye y deviene, en muchos casos, en una figura casi decorativa que da mensajes o consejos esporádicos. No-

sotros creemos que sigue siendo muy importante y necesaria la presencia y labor del tutor en la adolescencia, quizá, ciertamente, con matices un tanto diferentes a los que tenía la tutoría de niños, pero no por eso menos importantes y necesarios. Veámoslo:

1. Por lo común, el adolescente, a veces de modo ambivalente y otras de modo rotundo, desea diferenciarse de sus padres y afirmarse a sí mismo. Ello propicia «huecos» o «espacios en blanco» en su comunicación con el entorno. El tutor puede ser un complemento efectivo en este proceso y acompañar al estudiante en la búsqueda de su propia identidad.

2. Si bien hay momentos en los cuales una rebeldía extrema e inconsecuente puede provocar anarquía indiscriminada, ello, por lo común, tiende a no durar demasiado. El caos y el desorden, en grupos que por su naturaleza necesitan un sentido y planificación, producen desasosiego en sus miembros e intranquilidad al desconfiar en las posibilidades de cumplimiento de sus objetivos. El adolescente siente la necesidad de libertad organizada y, al respecto, la tutoría se presenta como una alternativa que la satisface, en tanto el rol del tutor se relacione con la organización, la normativa, la transmisión de valores y el liderazgo y, también, en tanto las cualidades del tutor lo erijan como un referente muy próximo.

3. La necesidad de atención personal implica *orientación especializada y acompañamiento en el proceso de maduración*. Cuando esta necesidad no es cubierta por una persona adecuada, bien sabemos que los muchachos buscan (o simplemente encuentran) a quien tienen más a mano, quien se constituye en transmisor de contenidos culturales, cuya influencia nos sorprende, la mayoría de veces demasiado tarde.

4. Y finalmente la necesidad consustancial al rol social que los muchachos desempeñan, es decir, a su rol de estudiantes, la necesidad de una educación personalizada que permita una orientación y seguimiento lo suficientemente próximo para favorecer el mejor desempeño académico posible del chico.

Roles del tutor

Vistas las necesidades que deseamos que el tutor satisfaga, ¿cuáles son, entonces, los roles que le atañen? Vamos a destacar aquellos roles que creemos más importantes:

a. *El de amigo-adulto*

b. *El de mediador o armonizador de las relaciones*, que a veces pueden ser algo tirantes, entre el adolescente y la sociedad (familia, grupo de aula, comunidad escolar, barrio, etcétera). Favorecer especialmente, una sana integración grupal.

c. *El de detector y diagnosticador* de elementos, asuntos o situaciones personales o grupales que generan conflictos o desaprovechan potencialidades.

d. *El de orientador y consejero* de asuntos referidos a lo personal, a la convivencia y a lo académico.

e. *El de líder democrático* frente al grupo con el que se trabaje.

Es importante señalar que, si bien cada uno de los cinco roles expuestos es gravitante para la realización de un buen trabajo tutorial, a nuestro juicio el que acarrea mayores beneficios y, por ende, el de mayor importancia estratégica es el primero: el de amigo-adulto. Lograr ser amigo de los jóvenes es gratificante y hasta divertido para cualquier adulto con deseos de prolongar su juventud (es decir, para todos) y relativamente sencillo. Lo complejo es equilibrar los roles de amigo y autoridad, ser un amigo diferente, un amigo no permisivo frente a actitudes que atenten contra los objetivos establecidos, un amigo que asuma bien su diferencia cuando quede excluido de situaciones en las que no tiene por qué participar o no se le invite, un amigo incorruptible, maduro, modelo y adulto consciente de la responsabilidad que ello implica.

Como se ve, no se trata de un adulto que se «acollera», que pierde su identidad y se mimetiza con las conductas adolescentes o, por otra parte, que genera distancias y asume permanentemente un rol de «superyó» asfixiante. Mantener ese equilibrio amigo-adulto-autoridad es, sin duda, difícil. Sin embargo, lo que el tutor amigo-adulto logre «grabar» en la conciencia de sus jóvenes amigos, será probablemente indeleble. Un oído atento, una palabra oportuna, un abrazo afectuoso, un aliento necesario, una mano firme y un ejemplo transmitido pueden ser decisivos para los adolescentes, ávidos de afecto, de libertad, de claridad. Y realmente, esto es compensatorio de todo el esfuerzo que podamos hacer para lograr ese inalcanzable equilibrio perfecto y constante entre ser amigo, adulto y autoridad.

Nuestro perfil de tutor

Para ser un buen tutor, evidentemente, se requiere de una serie de habilidades (entrenables), de actitudes (estimulables) y conocimientos (transmisibles), pero no conocemos de ninguna institución que prepare formalmente para dicho desempeño. No sabemos que el tipo de tutoría que nosotros brindamos sea materia de especialidad ni de curso de entrenamiento en ninguna universidad o instituto pedagógico. Y, sin embargo, consideramos que es sumamente necesario, pues sin duda el profesor de primaria tendrá un rol tutorial y muchos profesores de secundaria también. Por el momento, el único campo de aprendizaje es la propia experiencia directa, lo que resulta sumamente peligroso, ya que una mala tutoría

puede resultar no solo estéril, sino contraproducente o boicoteadora de objetivos logrados en buena medida o por lograr.

Si bien hemos dicho de alguna manera que el tutor se puede «hacer» o formar, hemos visto, en nuestra experiencia pedagógica, que requiere tiempo y, sobre todo, una buena dosis innata de «sentido común», que no es fácilmente transmisible. Este «sentido común», un tanto inasible, le hace a uno capaz de asumir criterios y adaptarlos a la realidad, para interpretar «al paso» los acontecimientos y reaccionar con «reflejos automáticos pertinentes» y no con la rigidez mecánica de las recetas de manual. Por tanto, se requiere de un cierto «carisma tutorial», sin negar la capacidad de formarse para el ejercicio de tutoría.

Nosotros consideramos que el perfil ideal de tutor de adolescentes es el siguiente:

a. En cuanto a actitudes: el mencionado «sentido común», asertividad, firmeza, claridad de convicciones y valores, búsqueda de coherencia con los principios optados, naturalidad en sus manifestaciones, afinidad con los adolescentes en cuanto a algunos intereses o, al menos, apertura hacia el mundo de los muchachos.

b. En cuanto a habilidades: perspicacia, profundidad de pensamiento, capacidad para establecer relaciones personales y grupales, alto sentido de criticidad, capacidad de manejo grupal y liderazgo.

c. En cuanto a conocimientos: dominio de las características de las edades con las que se trabaje, conocimiento profundo del grupo y de cada uno de sus integrantes, dominio de algún curso o materia, buen manejo de técnicas de entrevista, de observación, de estudio, de trabajo intelectual, de evaluación de actitudes y habilidades y de orientación vocacional, y elementos teórico-prácticos del trabajo de tutoría.

Funciones que cumple el tutor

Las áreas en las que el tutor tiene que desempeñarse, en nuestro caso son múltiples y variadas; de ahí la necesidad de capacitación específica. Debemos tener en cuenta que, si bien algunas funciones de las que vamos a mencionar pueden considerarse comunes a cualquier rol tutorial, hay otras que tan solo responden al estilo y pretensiones específicas de nuestro proyecto educativo. En La Casa de Cartón el tutor se hace cargo de:

a. Organizar, conducir y supervisar, junto con los alumnos, los trabajos y cumplimiento de «responsabilidades de aula», las asambleas de aula y de ciclo y la hora de «noticias».

b. Supervisar y orientar el cumplimiento de la normativa asumida (acuerdos de aula y normas del colegio), la «consigna» y los «retos».

c. Programar los objetivos actitudinales, los recursos metodológicos para alcanzarlos y evaluarlos, e implementar asimismo lo necesario para ello, en función de la clarificación y vivencia de los valores que se persiguen.

d. Conocer al grupo y a cada alumno, profunda y personalmente.

e. Integrar al grupo a su cargo, como tal y con el resto de la comunidad escolar, para lo cual promoverá actividades integradoras (dinámicas, salidas, campamentos, etcétera) y participará en ellas cuando sea conveniente.

f. Elaborar los informes actitudinales y académicos de evaluación trimestral en coordinación con los profesores que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje de su grupo.

g. Sostener entrevistas con las familias (alumnos y padres) al término de cada trimestre.

h. Incentivar y asesorar a todos sus alumnos mediante un seguimiento muy próximo, tanto en el plano académico (el profesor debe capitalizar e integrar toda la información proveniente de los profesores de cada especialidad), como en el plano afectivo y actitudinal (con un indispensable apoyo del departamento psicopedagógico).

Capítulo VII

Recursos metodológicos generales para el trabajo educativo de habilidades y conocimientos

Una vez más, insistimos en la importancia de precisar no solo el qué se pretende sino el cómo lograr lo que se pretende. El mayor reto de la educación no está tanto en definir claramente los objetivos (lo que es fundamental), sino en diseñar un modo congruente y pertinente de alcanzarlos. Las mejores intenciones educativas pueden quedarse en el plano de las meras intenciones, de no contar con los correspondientes recursos metodológicos que sean capaces de convertirlas en experiencias significativas de aprendizaje.

El agricultor que pretende cosechar no solo tiene que determinar qué es posible cosechar en sus tierras, sino que requiere saber cómo conducir adecuadamente el proceso que va de la siembra a la cosecha (los tiempos, las necesidades de agua, abono, aporque, las condiciones, las herramientas, las cantidades, etcétera). El educador también tendrá que instrumentar adecuadamente sus estrategias para lograr los frutos deseados.

Una vez determinado el repertorio de habilidades y contenidos informativos que se pretenden lograr, tal como lo planteamos en el Capítulo III, creemos que es necesario disponer de una serie de recursos que posibiliten y faciliten su logro, y que estos recursos sean congruentes con los principios axiológicos y pedagógicos, por una parte, y, por otra, pertinentes al momento evolutivo de los chicos.

Lo que nosotros llamamos «proyecto» es lo que constituye el recurso metodológico general que venimos implementando para el desarrollo de habilidades intelectuales y el acopio de los conocimientos básicos.

Decimos que el proyecto es un recurso metodológico *general* porque la concepción que tenemos de él pone en marcha toda una serie de recursos metodológicos más específicos, que quieren encarnar los principios pedagógicos,

como pueden ser los trabajos de campo (la calle), los experimentos, las conferencias, las sistematizaciones, las encuestas, el fichado, la investigación bibliográfica, etcétera.

Hemos tomado el nombre de «proyecto» de W. H. Kilpatrick porque creemos que, sin pretensiones de ortodoxia, en su obra *Método de los proyectos* (1918), ofrece una propuesta metodológica similar a la que nosotros pretendemos llevar a cabo, ya que intenta integrar diversos factores educativos: intelectuales y emocionales, individuales y sociales, instrumentales y finalistas. El nombre de proyecto nos sugiere dinamismo, proyección a logro, expectativa, concreción, etcétera.

Nosotros entendemos a los proyectos como grandes unidades temáticas que sirven de ejes organizadores de los conocimientos y cubren las principales necesidades académicas de los alumnos de acuerdo con su edad o grado. A través de ellos es posible desarrollar las habilidades cognitivas que se consideran pertinentes para el grado. Asimismo, estas unidades temáticas con frecuencia conllevan la motivación y vivencia de determinadas actitudes en relación con el tema.

Se pretende, además, que los proyectos, sus temas generadores y sus contenidos respondan a los intereses, necesidades y posibilidades de los chicos y a la vez a los requisitos epistemológicos derivados de la estructura interna de cada disciplina. Asimismo, que permitan la integración interdisciplinar, atendiendo al principio de la globalización, que establece relaciones entre el material de aprendizaje y hace que este sea vital y significativo.

Los proyectos los realizan los chicos. El profesor es un simple asesor, orientador y supervisor. El trabajo de proyectos es preferentemente grupal, pero incluye también necesariamente trabajo individual.

Cada proyecto debe terminar en una producción concreta del grupo o de los grupos que lo han trabajado, una producción que signifique una sistematización de los aprendizajes divulgable, de tal forma que devenga en una socialización de los aprendizajes y se exprese así, además, la utilidad de estos. Así, el proyecto puede concluir en un periódico mural, una obra de teatro, un muestra de museo, una exposición, una mesa redonda, etcétera.

Sin que nunca nos hayamos pronunciado explícitamente por una adhesión ortodoxa a una sola concepción del aprendizaje, en la práctica educativa, el asumir como recurso metodológico los proyectos nos hace tributarios en buena medida de la concepción constructivista del aprendizaje. Este enfoque implica contar con las ideas previas que poseen los chicos y darles una partici-

pación activa y protagónica en la elaboración de otros aprendizajes, ya que es el propio estudiante el que va construyendo e incorporando nuevos contenidos mediante su actividad y experiencias significativas.

Veamos ahora con más detalle y amplitud cada uno de los elementos esenciales mencionados cuando hemos tratado de describir nuestra concepción de «proyecto».

Los temas

Los temas de los proyectos se nutren de dos grandes áreas: las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, que hasta quinto grado de primaria ordenan los temas en torno a ejes vitales, próximos a la realidad y experiencias de los chicos, tomados como entidades relacionadas. Después de este grado, se buscará ordenarlos más en torno a esquemas conceptuales. Así, inicialmente los proyectos tocarán temas generadores, capaces de originar múltiples aprendizajes interesantes y significativos por la proximidad al mundo de los chicos, mientras que cuando aflore el pensamiento formal, que les permite desligarse de lo concreto, se podrá apelar más a grandes principios generadores.

Los temas de los proyectos que se desarrollan a lo largo del año son pocos, de tal manera que se permita una cierta inmersión en cada uno de ellos. Son entre ocho y doce, de acuerdo con el grado, pues corresponde mayor número de temas cuanto menores son los chicos, porque los menores se cansan más rápido y las posibilidades de amplitud y profundidad en cada unidad temática también son mayores a mayor edad.

Se trata, en principio, de abordar aquellos temas sobre los que los chicos preguntan, les interesan y tienen necesidad de conocer porque nacen de su relación con la realidad y les sirven para manejarse mejor en ella. Muchos de los proyectos abordarán durante varios años sucesivos los mismos temas. La variación consistirá más bien en la amplitud, perspectiva y profundidad de su tratamiento. De este modo, por ejemplo, el proyecto «el cuerpo humano» (que en los primeros años se denomina «mi cuerpo» y a partir del tercer ciclo se llama «el hombre») tendrá vigencia todos los años. Sin embargo, los contenidos del proyecto se irán complejizando o estudiarán aspectos diversos, de acuerdo con las posibilidades inherentes a la edad de los chicos, a su tipo de pensamiento y a sus intereses pre-
valentes.

No obstante, en la práctica vemos que más importante es un tratamiento interesante del tema que el interés mostrado inicialmente por los chicos ante el tema en sí mismo.

Los conocimientos

Decíamos que pretendemos cubrir «las principales necesidades académicas de los chicos de acuerdo con su edad o grado» y, aunque resulte difícil determinar con precisión cuáles son estas necesidades académicas correspondientes a cada edad y cada grado, hay algunos indicadores que pueden darnos indicios para aproximarnos a determinar de alguna manera la gama de conocimientos requeridos para desenvolverse adecuadamente en el mundo. Uno de ellos es el interés demostrado por los chicos a través de sus preguntas. Este puede ser un buen «termómetro» que pauté los contenidos de cada tema, sus límites y posibilidades (estas son generalmente mayores de lo que se cree *a priori*).

Después de haber auscultado durante unos años a los chicos, creemos tener una noción bastante aproximada de los conocimientos mínimos exigibles, interesantes, posibles y necesarios para cada grupo de edades. Claro está, como decíamos, que la conducción estimulante y dinámica del profesor, las características del grupo, la influencia de individualidades, etcétera, puede llevar a rebasar con frecuencia estos mínimos y en este caso no hay más que seguir a los chicos hasta donde nos lleven. Asegurar los mínimos es muy importante, pues ellos son, en muchos casos, requisitos y constituyen la materia prima para construir nuevos esquemas de conocimientos, a partir de esquemas ya presentes, y posibilitar así una mayor asimilación, significatividad y fijación, cuando estos conocimientos están relacionados.

Si bien están ya seleccionados con anterioridad los contenidos mínimos de cada proyecto, es importante que el profesor, al iniciar cada proyecto, conozca el bagaje informativo que ya tienen los chicos respecto al tema y les invite además a formular todas las preguntas que les generan interés y curiosidad para ver en qué medida los mínimos programados responden a las inquietudes del grupo, con la disposición de reprogramar a partir de ello lo que sea preciso y suprimir lo que es redundante o agregar lo que constituye una demanda del grupo.

Las habilidades

Ya hemos hablado de la importancia relativa de los conocimientos, que aun siendo relativa (y quizá por ello mismo) es básica y necesaria, pero debemos hacer hincapié en que lo que se pretende con los proyectos es fundamentalmente el desarrollo de las habilidades intelectuales. En efecto, los proyectos constituyen para nosotros la herramienta clave para estimular las habilidades, y este es un objetivo primordial (por sobre los conocimientos) de nuestra escuela y una de las razones de ser de ella.

O sea, los proyectos (y los conocimientos dentro de ellos) son subsidiarios para este objetivo de desarrollar las habilidades cognitivas. Recuérdese, por otra parte, que consideramos en nuestra taxonomía a los conocimientos como una habilidad, siempre que estos cumplan las características de las que hemos hablado.

Así como es preciso dosificar y secuenciar los conocimientos de tal forma que estos respondan a intereses, necesidades y posibilidades de los chicos, también se requiere dosificar, secuenciar y precisar en cada proyecto qué habilidad o habilidades se pretende estimular enfáticamente.

Como ya lo hemos dicho, somos conscientes de que ninguna habilidad intelectual funciona aisladamente ni se da «químicamente pura»: cada habilidad cognitiva, cuando actúa, pone en marcha a otras y se sirve de otras, de tal forma que en cualquier acto intelectual interactúan un complejo sinnúmero de habilidades. No obstante, creemos que de alguna forma es posible activar y «educar» con cierta especificidad determinadas habilidades a partir de ciertos estímulos. Así, creemos que es posible estimular enfáticamente, por ejemplo, la capacidad de observación, o de clasificación o de síntesis, etcétera, en tanto se oriente el material de aprendizaje a tal fin y aquel sea adecuado.

En este supuesto, cada proyecto deberá estimular aquellas habilidades que se han propuesto como objetivo en la programación. O sea, las actividades de aprendizaje no solo pretenderán la adquisición de determinados conocimientos, sino que sobre todo estarán orientadas a reforzar y desarrollar determinadas habilidades.

Si bien es cierto que unos proyectos pueden resultar más funcionales que otros para determinados objetivos de habilidades, no hay proyecto que no sea susceptible de apuntalar habilidades cognitivas.

Nuestra hipótesis es que si cada año escolar, de acuerdo con el pensamiento propio de cada edad, se trabajan bien las siete habilidades propuestas, lograremos, al finalizar el tercer ciclo, alumnos con las facultades intelectuales aprestadas para resolver algunos problemas que plantea la existencia humana, alumnos con un desarrollo cognitivo elevado «que saben pensar» y actuar sobre la realidad.

En la práctica, resulta sumamente importante una programación diaria precisa para que haya coherencia entre las actividades que deben realizarse en un proyecto y las habilidades perseguidas, para que aquellas constituyan efectivamente un estimulador de dichas habilidades.

El objetivo material

Entendemos por objetivo material aquella producción final colectiva, sistematizadora, visible y, por tanto, que se pueda socializar, la cual se ha ido elaborando a lo largo del proyecto.

Creemos que el objetivo material induce de alguna manera a la aplicación, verificación y plasmación de los principios pedagógicos que postulamos. Más adelante veremos cómo.

Los proyectos deben finalizar ofreciendo algún aporte concreto para otros, aporte elaborado por los grupos o por todo el conjunto de chicos de un aula, que refleje y sistematice el tema trabajado y resalte la dimensión social del trabajo. Para la socialización de estas producciones finales del proyecto, el colegio dispone, de las asambleas culturales, en las que todos los grupos de un ciclo intercambian experiencias, lo que hace efectiva la socialización de los aprendizajes.

Un proyecto, por ejemplo de Geografía, puede concluir en la confección de una serie de mapas o maquetas, la construcción de instrumentos de medición, una colección de fotografías ordenadas, etcétera. Un proyecto sobre «las plantas» puede concluir con unas plantaciones, una colección clasificada de hojas, un recetario de comidas vegetarianas, etcétera. El proyecto sobre «el cuerpo humano» puede concluir con determinadas normas de salud e higiene, con láminas sobre los sistemas y aparatos, con un estudio sobre aspectos de salud en la escuela o barrio, etcétera.

En fin, los intereses de los chicos, su creatividad y la de su profesor serán los que, viendo las necesidades del grupo, de la escuela, de la comunidad o de otros grupos, determinen cuál va a ser el aporte que pueden ofrecer a partir del proyecto que se está trabajando.

Al poder elegirse el producto final con los propios chicos, se parte de sus intereses y además se fomenta la motivación para el trabajo. A los chicos les encanta producir algo que otros puedan contemplar, gozar y compartir, y que plasme el trabajo y esfuerzo desplegado, lo que pone en juego además, las habilidades trabajadas en el proyecto. Asimismo, patentiza la utilidad de los aprendizajes. Incluso, en muchas ocasiones, se persigue producir algo útil que pueda constituir un legado durable para otros o para ellos mismos.

Los principios pedagógicos

Los proyectos constituyen nuestro principal recurso metodológico para el trabajo de habilidades y conocimientos, por tanto, en ellos deben cobrar vida los principios pedagógicos, para que estos no sean enunciados líricos infecundos.

Así como, por ejemplo, los principios del afecto y el ejemplo tienen su canal propio y preferente, aunque no exclusivo, en el trabajo de actitudes y de los recursos metodológicos hay algunos principios que se vivifican preferentemente a partir de los proyectos.

No nos referiremos más a los intereses, necesidades y posibilidades, ya que hemos venido refiriéndonos a ellos constantemente. Haremos hincapié en aquellos principios que tienen especial relevancia en el trabajo de proyectos.

El principio de *la actividad del alumno*, que lo hace protagonista de su aprendizaje, creemos que se verifica especialmente en todo el trabajo de investigación y en todo el proceso de preparación del producto final, pues se da un aprendizaje en la acción orientada. Muchas veces esta acción requiere, incluso, el concurso de destrezas artísticas y manuales, y obviamente de determinados conocimientos que se asumen como requisitos.

Todo proyecto, obedeciendo al principio de *la globalización*, debe favorecer la integración interdisciplinaria, tanto de las «ciencias instrumentales» (Matemáticas y Comunicación, básicamente), como de las otras disciplinas: Economía, Historia, Física, Arte, Sociología, Ecología, etcétera. Y es que el mundo, la realidad, se ofrece como una estructura que implica relaciones y es percibida como tal. No se nos ofrecen entidades aisladas, atomizadas y descontextuadas. Los objetos están dados dentro de unas relaciones múltiples y complejas, y los propios sujetos los «ven» desde una perspectiva cargada de sesgos histórico-personales, emocionales e intelectuales. Esta visión globalizadora y subjetiva de la realidad es fundamental en el niño y no es posible, pedagógicamente, sustraerse a este hecho. En definitiva, un biólogo, un sociólogo, un artista o un agricultor, frente a una misma realidad, supongamos una vaca, tienen «una mirada y visión» diferentes y una resonancia diferente. El niño, que no es un especialista ni está en edad de especialización (sin negar intereses especializados) es un ser abierto a las múltiples «visualizaciones» con las que puede abordarse la realidad. Así, cuanto más globalizado sea el aprendizaje, tanto mayor será su significatividad e incluso, como ya hemos dicho, más estable su recuerdo, mayores sus posibilidades de transferencia y mayor también su utilidad y funcionalidad.

Desde esta óptica, consideramos que los proyectos son un medio para organizar e interrelacionar los conocimientos, hacer dialogar a las ciencias y activar simultáneamente muchas habilidades. Las referencias a la ciencia y tecnología son en esta perspectiva, inevitables.

No nos resulta fácil, en la práctica, esta integración globalizadora, puesto que nuestra experiencia escolar estuvo marcada por un aprendizaje totalmente

atomizado, tanto en el planteamiento curricular conformado por asignaturas inconexas (con su horario, su texto y, con frecuencia, su profesor, en la más completa descoordinación y desconexión) como en el modo de abordar cada una de las asignaturas, de tal forma que cada una era presentada como una entidad independiente. Revertir esta situación supone un trabajo novedoso y arduo.

La realidad es tanto un punto de partida como un punto de llegada y la necesidad de llegar a un objetivo material contribuye en buena medida a concretar el tema y los aprendizajes que exige, para convertirlos en asunto experimental y vivencial.

El *principio de la socialización* del aprendizaje queda plasmado en dos hechos: el trabajo grupal de proyectos, sin descartar que puedan darse contribuciones individuales al interior de un grupo, y la difusión de este trabajo a otros grupos.

Creemos que es lógico que, si se parte de situaciones problemáticas de la realidad y se tiende a solucionarlas, se considere oportuno recabar el concurso de los aportes organizados del grupo. Resulta evidente que los chicos aprenden tanto (quizá más) de sus propios compañeros, de la relación social y de la propia experiencia como de las instrucciones del profesor y de los libros de texto. Por otra parte, el «aprendizaje social y experiencial» es siempre más significativo porque se da una elección libre e interesada de los contenidos y un involucramiento personal a partir de la acción protagónica. Por último, una concepción social del hombre y una opción por la solidaridad, implica aprender a trabajar en equipo y socializar las producciones individuales y colectivas.

A pesar del énfasis puesto en el trabajo grupal, también es importante que los chicos aprendan a trabajar con autonomía e independencia, por lo que es necesario mantener espacios de trabajo individual, que en nuestro caso se dan especialmente en la casa, para que exista un cierto equilibrio entre ambas formas de trabajo, pero entendiendo que en gran medida el trabajo cumple una función social.

Nuevamente, vemos que el objetivo material activa el principio de la socialización del aprendizaje de una manera muy directa al exigir una producción hecha con la participación de todos, que tiene que ser transmisible y transmitida a otros grupos.

Finalmente, creemos que el ludismo no es difícil de incorporar en su modalidad de juego-trabajo en los primeros años de primaria y de trabajo-juego en los años siguientes. De hecho, si hemos logrado interesar a los chicos, conectarlos con la realidad y hacerlos protagonistas, vivirán el aprendizaje como

un juego apasionante, sin que ello signifique ausencia de esfuerzo, disciplina y constancia. El esfuerzo necesita un motor o espíritu dinamizador: el interés. Un esfuerzo sin interés es un trabajo forzado y un interés que no se expresa en esfuerzo no es un interés consistente y vivo.

Con todo lo dicho, creemos que se deduce claramente que los principios de «la actividad» y «partir de la realidad» son una constante en todo el proceso del proyecto y en todos los proyectos.

Los principios de «el afecto», «el ejemplo» y «la democracia» no dejan de operar en el desarrollo de los proyectos, pero creemos que tienen momentos específicos en los que tienen una mayor incidencia, por esto no haremos ahora alusión a ellos.

Rol del profesor y los alumnos

¿Cuál creemos que es el papel que compete al maestro, al grupo o grupos y al alumno considerado individualmente, en un trabajo de proyectos orientado en esencia al desarrollo de habilidades cognitivas?

Si bien pretendemos que los chicos sean los protagonistas en la ejecución de los proyectos, el maestro es su diseñador. Es él quien le da la orientación precisa para que cumpla la función de estimulador de las habilidades más pertinentes a la edad de los chicos y quien planifica las actividades en coherencia con los objetivos. La experiencia propia o ajena le irá dictando cuáles resultan más eficaces e interesantes.

Para la planificación de actividades, el profesor tendrá que estar muy atento a los intereses de los chicos, para que en su ejecución ellos se sientan involucrados afectivamente, de tal forma que aprendan haciendo: investigando, jugando, conversando, observando, clasificando, construyendo, representando, compartiendo, etcétera.

A medida que los chicos se hacen mayores, tendrán más posibilidades de intervenir en el diseño de los proyectos seleccionando actividades, eligiendo contenidos o modos de ordenarlos, decidiendo modos de organizar el trabajo, etcétera, pero, en cualquier caso, es el profesor quien propone los objetivos y vela para que se cumplan. Este debe ofrecer, solo o con la participación de los chicos, los medios necesarios para ello, pero no autárquicamente, sino partiendo de los intereses, necesidades y posibilidades de los chicos y no de los profesores. En este sentido, ya hemos mencionado la importancia de que el profesor, antes de iniciar un proyecto, considere un espacio para que los chicos puedan formular las preguntas que les incitan curiosidad y que el profesor tomará en cuenta para elaborar sus contenidos o reelaborarlos si es preciso.

Sin perder de vista los objetivos de habilidades y los contenidos mínimos de información derivados de cada proyecto, el profesor se convierte en el asesor y supervisor de las actividades que desarrollan los chicos y no la fuente del saber a la que los chicos van a beber. La realidad es lo que hay que desentrañar y el saber dimana de ella y de las situaciones problemáticas que nos plantea. Por esto, el método de enseñanza-aprendizaje consiste en enfrentar al chico a la realidad que plantea preguntas y problemas para que a través del método general de la investigación, se formulen hipótesis, que llevan de la mano a la búsqueda de datos, consultas, observaciones y experimentos para la verificación de las hipótesis o su reelaboración, hasta llegar a la comprobación y a la aplicación de «lo aprendido», o sea, a la resolución de la situación, teórica o práctica.

Dentro de esta perspectiva, es posible que el maestro participe también en la dinámica del aprendizaje, aprendiendo con sus alumnos y creciendo con ellos.

Decíamos que el trabajo de proyectos es preferentemente grupal, sin descartar el necesario trabajo individual, pues el encuadre de aula es de hecho un encuadre grupal y el profesor tiene que atender al grupo, aunque a veces tenga que atender simultáneamente a algunos de manera individual.

El dinamizar, organizar y evaluar el trabajo de proyectos, en última instancia, es tarea del profesor. No obstante, puede compartir con los chicos parte de estas tareas y permanecer como responsable final.

Las actitudes

Si bien los objetivos fundamentales de los proyectos son el desarrollo de habilidades y conocimientos, tanto en el diseño como en la ejecución de los proyectos se ponen en juego determinadas actitudes, unas más generales y otras más específicas.

Entre las actitudes más generales y persistentes en todo proyecto, están, en primer lugar, *la actitud cooperativa* y *la actitud científica*, que se pueden desagregar en apertura mental y tolerancia (capacidad de reconocer errores, aceptar las ideas ajenas sin imponer las propias, asumir reglas de cooperación, librarse de prejuicios, poner a prueba las propias ideas, etcétera).

Otras actitudes pueden derivarse directamente de los temas de los proyectos. Así, por ejemplo, de un proyecto de Geografía o de Historia del Perú pueden esperarse actitudes de identificación y sentido de pertenencia o de compromiso social; de un proyecto sobre «los animales», «el cuerpo humano», «los derechos del niño», etcétera, pueden esperarse determinadas actitudes que vienen dadas por el propio tema.

Por tanto, el trabajo de proyectos no es ajeno al desarrollo de actitudes, sino que es un campo propicio para poner a prueba muchas de ellas y estimular otras con especial énfasis.

Esquema-guía de criterios psicopedagógicos para el diseño de proyectos

A modo de resumen, reseñaremos algunas características evolutivas generales de los chicos de cada uno de los ciclos en que hemos dividido la escolaridad y que, creemos, hay que tener en cuenta para orientar el diseño de los proyectos en particular y para toda línea de acción educativa en general. Somos conscientes de que estos tajos etáreos son solo referenciales, un tanto estereotípicos y excesivamente simples. No obstante, son funcionalmente orientadores y dan una mayor pertinencia a la programación curricular que la que ofrece la estructuración oficial.

No tenemos la pretensión de ser exhaustivos, sino simplemente de señalar algunos indicadores psicopedagógicos que es conveniente tener presentes a la hora de diseñar el trabajo del aula para responder adecuadamente, de acuerdo con los intereses, posibilidades y necesidades de los chicos en cada momento evolutivo.

Primer ciclo

Objetivo general intelectual:	Reconocer y nombrar el mundo
Edades:	5 años (nivel inicial) 6 años (primer grado de primaria) 7 años (segundo grado de primaria)
Periodo:	Infancia

Características psicopedagógicas generales

– *Socialización*: predominio del egocentrismo. El reto es que al finalizar el ciclo sean capaces de relacionarse respetando reglas, escuchando a otros, colaborando en el trabajo, etcétera.

– *Pensamiento*: intuitivo y concreto, que supone la necesidad de manipular (objetos, lenguaje, etc.) para conseguir conceptos elementales. Se van haciendo capaces de identificar y manejar símbolos y signos que les permitan incorporar códigos convencionales. Desarrollan la conciencia de la permanencia del objeto, sus cualidades y la importancia de los cambios, lo que les permite ir trabajando sobre nociones físicas y matemáticas y también sobre procesos cíclicos de transformación. Su pensamiento sincrético y analógico hace que relacionen los elementos por yuxtaposición, perciban globalmente la realidad, establezcan analogías sin análisis y no efectúen reales deducciones, sino que procedan más bien intuitiva e inductivamente. Poseen una inteligencia «práctica» que se guía por su

experiencia personal y cotidiana. Desarrollan la capacidad de atención y observación. Poseen una gran curiosidad reflejada en la persistente pregunta «¿por qué?», lo que hace ver que nos hallamos a mitad de camino entre la causa y la finalidad, siendo más importante la pregunta que la respuesta, por lo que generalmente resulta satisfactoria cualquier respuesta. Evolucionan en la función de representación, llegando a una concepción elemental de espacio y tiempo, ligada a sus experiencias mentales.

– *Moral*: heterónoma. Importancia de los hábitos.

– *Aprendizaje básico instrumental*: aprestamiento general (motricidad fina, lateralidad, esquema corporal, etcétera), desarrollo funcional del lenguaje, inicio de la lectoescritura, manejo elemental de las categorías espacio y tiempo, de los números naturales y operaciones de adición y sustracción, y la capacidad de usar unidades de medida, especialmente vinculadas a su cuerpo. Hay que resaltar que todo este aprendizaje básico instrumental tiene que estar enraizado en situaciones del propio entorno y que le resulten familiares, por tanto les permitan aplicarlos autónoma y reiteradamente en la vida cotidiana para resolver sus pequeños problemas.

Segundo ciclo

Objetivo general intelectual:

Organizar el mundo

Edades:

8 años (tercer grado de primaria)

9 años (cuarto grado de primaria)

10 años (quinto grado de primaria)

Periodo:

Latencia (época sin grandes problemas evolutivos)

Características psicopedagógicas generales

– *Socialización*: sentimientos de cooperación. Independización progresiva de los adultos, tanto para organizar sus juegos como para resolver sus problemas. Manifiestan una gran vitalidad y es cuando se hace más propicia la aplicación del principio de la actividad. Aparece el compañerismo y el sentido de pertenencia a un grupo y son capaces de establecer y respetar normas y acuerdos grupales.

– *Pensamiento*: concreto e inicio de la lógica concreta, lo cual obliga a seguir manipulando los objetos, el lenguaje, etc. para asimilar los conceptos, que se hacen más complejos. Se hacen menos subjetivos en el tratamiento de la realidad exterior. Manejan con facilidad símbolos en sustitución de cosas (dibujos, gráficos, mapas, entre otros), lo que facilita y desarrolla sus aprendizajes. Comienzan a observar y reflexionar sistemáticamente y pueden establecer ordenamientos, clasificaciones, comparaciones bas-

tante más amplias y complejas que en la etapa anterior. Son capaces de formar conceptos de número, espacio, tiempo y velocidad cada vez más abstractos. Pueden tener propensión a utilizar más la memoria que el razonamiento, por lo que hay que favorecer las situaciones de experimentación y aplicación, a fin de que adquieran realmente nuevos esquemas y formas de relacionar los aprendizajes y no se limiten a una memorización automática y mecánica. Comprenden el sentido de palabras abstractas y de nexos complejos, y ya utilizan correctamente conjunciones como «pero», «aunque», «no obstante», «sin embargo». Poseen cierta experiencia de vida y sentido de realidad, lo que les permite distinguir lo incoherente, ridículo y absurdo de tal forma que pueden captar el humor de un chiste. Son capaces de construir un espacio objetivo, desligado de la relación directa con ellos mismos.

– *Moral*: heterónoma e inicio de la sociónoma, de tal manera que comienzan a abandonar la moral familiar para ir adquiriendo la moral del grupo de sus compañeros, aunque todavía sin la rebeldía que aparecerá con fuerza al final del siguiente ciclo. Se adaptan con facilidad a las propuestas del profesor, sin mayores problemas. Son amantes de las reglas grupales y solo al final del ciclo adquieren cierta flexibilidad en sus criterios morales, pues consideran las intenciones y buscan cierta equidad.

– *Aprendizaje básico instrumental*: dominio de la lectoescritura, aunque presenten dificultades en ortografía. Dominio de las cuatro operaciones básicas de las matemáticas con números naturales y reconocimiento de fracciones muy simples. Manejo de las unidades convencionales de longitud, capacidad, masa y unidades de medida del tiempo. Reconocimiento de las formas geométricas más elementales, sus propiedades y magnitudes. Organización e interpretación de tablas y gráficos.

Tercer ciclo

Objetivo general intelectual:

Comprender el mundo

Edades:

9 años (sexto grado de primaria)

10 años (primer año de secundaria)

11 años (segundo año de secundaria)

Periodo:

Pubertad

Características psicopedagógicas generales

– *Socialización*: mayor descentramiento del yo, lo que permite ponerse en el lugar del otro y sentir con él. Apertura progresiva a la relación afectiva interpersonal (inicio de «los primeros amores») y de grandes transforma-

ciones a nivel somático-hormonal (poluciones y menstruación). Distanciamiento de los padres y frecuente ruptura de la comunicación con ellos, con aparición de la privacidad y un fuerte pudor. Fuerte incidencia de las vivencias de grupo, que muchas veces son una suerte de complicidad y equilibrio de egoísmos, sin negar a la vez la cooperación y la reciprocidad. Pese a que se da un cierto «segundo egocentrismo», que centra al sujeto en sus intimidades, también se da una iniciación a la amistad. Adhesión fuerte a modelos («ídolos») de identificación, entre los que puede estar el profesor.

– *Pensamiento*: iniciación del pensamiento lógico-formal, lo cual significa que, a mediados o a fin del primer grado de secundaria, los chicos poseen una capacidad de abstracción que les posibilita manejar casi todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir a la concreción y a la manipulación. Reflexión libre y desligada de la realidad. Posibilidad de análisis profundo y amplio, con reconocimiento de variables. Desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo. Capacidad de planificar y prever. Utilizar estrategias y metodologías de trabajo intelectual y, asimismo, de comprender los pasos de la investigación científica y aplicarlos a hechos y fenómenos simples.

– *Moral*: sociónoma, o sea que se va formando a partir de las relaciones con los demás, aunque persisten gran parte de los elementos de la moral heterónoma. El peso de lo que piensan los demás y especialmente el grupo de pertenencia es decisivo. Se empieza a expresar con fuerza el peso de la moda. Aparecen las conductas éticas de cooperación, amistad, lealtad, diálogo y solidaridad, sobre todo en relación con el propio grupo. Al final del ciclo, hay que pensar más en una clarificación de valores y principios que en una simple transferencia. Se plantean temas ético-morales en relación con los cambios psicósomáticos.

– *Aprendizaje básico instrumental*: introducción al mundo de la ciencia y sus métodos de investigación, tanto en el área de Ciencias Sociales como Naturales. Capacidad de localizar y utilizar material bibliográfico como fuente de información para sus necesidades de aprendizaje. Maneja estrategias para la comprensión de textos (relectura, subrayado, resumen, esquema, fichado, etcétera). Es capaz de expresarse con precisión oralmente y por escrito. Maneja los números naturales, decimales y fracciones con sus correspondientes operaciones. Conoce y aplica todas las unidades de medida de longitud, capacidad y masa, haciendo transformaciones de unidades y sus equivalencias, y asimismo se introduce en el uso de medidas

de superficie y volumen. Analiza las formas planas y espaciales: lados, ángulos, vértices, aristas, etcétera, y es capaz de elaborar, reproducir e interpretar croquis y planos utilizando escalas. Maneja elementos básicos de estadística para la recogida, recuento e interpretación de datos. Se inicia una aproximación al concepto de probabilidad.

Cuarto ciclo

Objetivo general intelectual:

Interpretar el mundo

Edades:

14 años (tercer año de secundaria)

15 años (cuarto año de secundaria)

16 años (quinto año de secundaria)

Periodo:

Adolescencia

Características psicopedagógicas generales

– *Socialización*: apertura al medio social e inserción paulatina y problemática en la sociedad adulta, pero reflejando los rasgos generacionales. El mayor descentramiento del yo permite integrarse en un programa de cooperación con los demás. Puede presentar rasgos antisociales y rebeldes frente al orden establecido, que se van atemperando con el principio de realidad. Selección de grupos de pertenencia con una intensa vivencia de los lazos afectivos e interpersonales. Se mueve con comodidad entre el mundo de sus pares, pero puede ser inhibido frente a adultos y distante de los niños. Muy influenciados por la moda y por aquellas personas que tienen ascendencia sobre ellos, pero muy críticos con los propios padres, de quienes van tomando distancia.

– *Pensamiento*: lógico-formal, que afirma las características mencionadas para el final del ciclo anterior. Capaces de manejar el pensamiento hipotético deductivo, característico de la ciencia (antes la aproximación a la ciencia no era completa, sino preparatoria). No solo es capaz de razonar sobre lo real, sobre lo que conoce o tiene presente, sino también sobre lo posible, mediante la lógica de las proposiciones (disyunción, conjunción, condicionalidad) y a través del lenguaje, ya que lo posible se construye fundamentalmente a partir de él (lo posible solo puede formularse en términos verbales). Capacidad de manejar simultáneamente un gran número de datos. Ante un problema nuevo, es capaz de formular hipótesis o conjeturas, pues el pensamiento utiliza la combinatoria del razonamiento sobre lo real y lo posible. Capaz de entender y construir sistemas teóricos complejos en los que los datos aparecen subordinados a la coherencia del sistema. El adolescente es un teórico que tiene mayor facilidad y gusto por

las abstracciones. Es capaz de aislar variables: determinar los factores que originan un fenómeno y examinar la influencia de cada factor separadamente (lo cual es una forma de actuar sobre la realidad e interrogarla, no solo tomar nota sobre ella, al variar las condiciones examinar resultados y sacar conclusiones de estas variaciones).

– *Moral*: desarrollo de la autonomía moral, personalizada. Se empieza a mirar el mundo con los propios ojos y se perciben los desajustes entre los principios que se postulan y los que se practican. Nacimiento de las actitudes propiamente tales frente a los valores como normas de conducta por libre elección y de organización de estos en un sistema, con el intento de ajustarse a ellos. Posibilidad de autorregulación. Capacidad de ejercer la equidad, por encima de la rigidez de la ley, contemplando situaciones, condicionamientos, excepciones, etcétera. Etapa de clarificación de valores, especialmente en el diálogo a partir de los conflictos. Capacidad de elaborar programas de vida y de insertarse en la vivencia de ideales colectivos.

– *Aprendizaje básico instrumental*: cultura general y conceptos fundamentales de todas las disciplinas. Conocer y aplicar metodologías de trabajo intelectual y dominio del método científico, además de iniciarse en su aplicación. Manejo del lenguaje oral y escrito con corrección y propiedad. Buen nivel de razonamiento verbal. Utilizar las relaciones y conceptos matemáticos fundamentales para poder representar o interpretar diferentes situaciones sirviéndose del lenguaje matemático. Cierta aproximación de su capacidad e intereses que le permiten algún grado de especialización (orientación de intereses).

* * *

Queremos terminar este apartado señalando que, a nuestro modo de ver, la enseñanza general básica o educación primaria debería comprender hasta el tercer ciclo inclusive (y por otra parte, ser universal, obligatoria y gratuita). Después de esta etapa los caminos podrían diversificarse hacia diferentes tipos de opciones ocupacionales o preprofesionales, tecnológicas o universitarias, en correspondencia con las aptitudes, intereses, posibilidades y necesidades de los adolescentes. Con ello y con un enfoque menos academicista, pensamos que se conseguiría poner bases más sólidas y realistas para una educación general básica común y se posibilitaría una mayor igualdad de oportunidades.

Ejemplo de criterios para la programación de proyectos para el segundo ciclo (tercero, cuarto y quinto grados de primaria)

Ahora, a modo de ejemplo, veamos sintéticamente algunos elementos fundamentales orientadores para una programación de proyectos para el caso del segundo ciclo, que comprenderá:

- A. Posibles objetivos generales de habilidades cognitivas
- B. Posibles objetivos generales de actitudes
- C. Principios pedagógicos esenciales a tener en cuenta
- D. Posibles ejes temáticos de Ciencias Naturales
- E. Criterios didácticos generales para Ciencias Naturales
- F. Posibles ejes temáticos de Ciencias Sociales
- G. Criterios didácticos generales para Ciencias Sociales

Cabe también plantearse posibles objetivos materiales, producciones finales, sistematizadoras y socializables, fruto de cada proyecto.

Desagregando lo anterior y desde nuestro esquema de habilidades, consideramos de modo general y esquemático que hay que abordar:

- A. Objetivos generales de habilidades cognitivas:
 1. Control de la atención, preferentemente vía la observación.
 2. Reconocimiento del mundo de las Ciencias Sociales y Naturales (terminología y comprensión primaria del mundo).
 3. Llevar a la práctica reglas e instrucciones (por ejemplo, mediciones). Aplicación de aprendizajes a situaciones nuevas y concretas: resolución de problemas simples.
 4. Ordenamiento del mundo en base a clasificaciones.
 5. Interpretación causal de hechos y fenómenos de la realidad próxima.
 6. Análisis y descomposición de las cosas, hechos y fenómenos en sus partes constitutivas.
 7. Síntesis y determinación de conjuntos o planes a partir de elementos constitutivos esenciales.
 8. Iniciación a la evaluación y juicio crítico, de hipótesis o conclusiones de experiencias concretas.

- B. Objetivos generales de actitudes:

Nos referiremos aquí solo a las actitudes que se relacionan en general con el trabajo de proyectos, al margen del eje temático de cada proyecto y en el entendido que se trabajan otras actitudes en torno a cada uno de los cuatro valores, en otros momentos.

1. Solidaridad: trabajo e investigación grupal, intercambiando y socializando los aprendizajes.

2. Verdad: curiosidad, interés por conocer y explorar.

Esfuerzo y disciplina intelectual: orden, sistematización, método, indagación, aplicación del conocimiento.

Criticidad: develar supuestos, apertura.

3. Creatividad: iniciativa y originalidad; imaginación y pensamiento divergente.

C. Principios pedagógicos esenciales por tener en cuenta:

Todo proyecto deberá ser:

1. Una unidad temática que responda a los intereses y necesidades de los chicos.

2. Experimental-vivencial a partir de la realidad próxima a los chicos. Susceptible de ofrecer un producto teórico-práctico concreto y socializable que resuelva algún problema.

3. Globalizador e integrador de las diferentes disciplinas.

4. Promotor de la actividad de los chicos.

5. Estimulador de habilidades intelectuales.

6. Sistematizador de las informaciones que abarca la unidad temática.

7. Promotor de intervención corporal y actividades artísticas y manuales.

D. Ejes temáticos posibles de Ciencias Naturales:

1. El cuerpo humano

2. Los vegetales

3. Los animales

4. Los minerales (la materia)

5. La energía

6. La Tierra y el Universo

Los contenidos específicos de cada tema están secuenciados de acuerdo con la edad de los chicos, en una gradación de complejidad creciente y de lo más próximo a lo más distante, de tal forma que en cada grado se aborden aquellos conocimientos mínimos exigibles y pertinentes para cada etapa evolutiva. Por otra parte, estos contenidos específicos son flexibles, ya que antes de iniciar cada proyecto es importante conocer qué saben de él los chicos y cuáles son las preguntas que les sugiere el tema, a fin de que responda mejor a sus necesidades e intereses.

E. Criterios didácticos generales para Ciencias Naturales:

1. Partir de hechos o situaciones reales, concretas y útiles.
2. Establecer las conexiones con el hombre, aquí y ahora (nosotros, sociedad, Perú, Historia).
3. Responder a las preguntas y curiosidades de los chicos.
4. Ampliar de modo creciente la terminología científica.
5. Ver las implicancias ecológicas en cada tema.
6. Organizar los objetos y fenómenos con clasificaciones de complejidad creciente.
7. Experimentar y aplicar los conocimientos.
8. Plantear las controversias, cuestiones abiertas e incógnitas.

F. Ejes temáticos posibles de Ciencias Sociales:

1. La familia (Comunicación Social).
2. El colegio (La Educación).
3. La ciudad (La Economía).
4. Derechos del niño (La Constitución).
5. Geografía (Perú, América, el mundo).
6. Historia (Perú, América, universal).

Lo que está entre paréntesis es la denominación que reciben los proyectos en el último grado del ciclo, quinto grado.

G. Criterios didácticos generales para Ciencias Sociales:

1. Partir de hechos o situaciones reales y vitales.
2. Establecer las conexiones con el hombre, aquí y ahora (nosotros, sociedad, Perú, mundo).
3. Responder a las curiosidades de los chicos.
4. Ampliar de modo creciente la terminología científica.
5. Analizar críticamente las interpretaciones, fruto de ideologías.
6. Ubicación espacio-temporal de los hechos.
7. Asumirse como sujetos y protagonistas históricos, reconociéndose como hijos de las circunstancias y a la vez autores de la propia identidad personal.
8. Desmitificar la importancia de la guerra.
9. Buscar una identidad nacional y valorizar lo colectivo. Solucionar juntos los problemas comunes: proyecto nacional.
10. Explicar gran parte del presente a partir del pasado y prever de alguna manera el futuro.

Capítulo VIII

La evaluación de los alumnos

Nuestra experiencia como alumnos, vivida en los años de escolaridad, está teñida de notas y exámenes, siempre con una carga de angustia y tensión, independientemente de las calificaciones obtenidas, exitosas o no. Definitivamente, nuestro rendimiento y comportamiento estuvo fundamentalmente regido por la presión de las notas. De nuestras notas dependía un buen verano, la tranquilidad familiar, la aceptación de las autoridades en el colegio, la salida del domingo, la propina, la propia autoestima, la tranquilidad de conciencia, incluso decían que el futuro. En fin, las calificaciones eran una condición importante para una vida más o menos agradable. Así pues, no es extraño que se convirtieran fácilmente en un fin, quizás el más importante de la escuela, y la cosa no cambió mucho en la universidad. «Pasar de año» era (y en muchos casos sigue siendo hoy) la meta. El aprendizaje, o menos aún, un buen rendimiento en las pruebas eran el tributo a pagar.

Las notas han devenido en el principal motivador del aprendizaje y en su principal reforzador. De más está decir que consideramos espurio apelar a las notas como principal motivación porque ello está cargado de una ideología del temor y la dominación (de ello hablaremos más adelante) y porque desplaza a un segundo, tercer o último plano, las que debieran ser las principales motivaciones del aprendizaje: la curiosidad, el deseo de aprender, la resolución de problemas, en fin, la búsqueda de la verdad. Igualmente, el papel de las notas como reforzador positivo o negativo es muy discutible, puesto que más que propiciar o dinamizar cambios, creemos que frecuentemente «consagra y fosiliza» situaciones: «el buen alumno» se mantiene con buenas notas, «el mediocre» se conforma con pasar y «el malo» asume su papel y se resigna, de tal forma que se clasifica y etiqueta a los alumnos, con sellos a veces indelebles. No solo se califica el aprendizaje académico o «la conducta», sino la capacidad o potencial y hasta se augura el futuro. ¡Cuántos chicos con muchas capacidades se quedan sin desplegarlas por

este mareaje fatídico de las notas! Cuántos han sufrido un «trauma definitivo», por ejemplo, en Matemáticas, autodescalificándose injustamente, bloqueados en virtud de un mal aprendizaje o de unas bajas notas.

Creemos que, al menos en primaria, momento en que aún los chicos no tienen desarrollado cabalmente su autoconocimiento ni conciencia crítica ni independencia de juicio, el sistema de notas genera más problemas que beneficios. Esto no significa que estemos contra la evaluación y ni siquiera contra la evaluación cuantificada, pero dentro de parámetros y condiciones que, creemos, en general no cumple el sistema de notas vigente, por inespecífico y por su carácter de sentencia final.

Y, como decíamos, desenfoca las motivaciones más espontáneas y profundas que inducen al aprendizaje y las centra en un número, con connotaciones de éxito o fracaso final, sin tomar en cuenta los procesos. No deja de ser simbólico el azul y rojo que se utiliza para aprobar o reprobar. El azul simboliza el cielo y el rojo la sangre o, quizás, el infierno.

Por otra parte, aunque en muchos casos se dé una correlación entre los calificativos y el nivel de aprendizaje, entre las calificaciones y el esfuerzo, entre el rendimiento escolar y el rendimiento social posterior, entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje para la vida, es también evidente que tal correlación no se da unívocamente. Esta realidad, por lo menos, pone en tela de juicio la validez universal del sistema de notas, que no llega a cubrir muchas e importantes variables sustantivas en la conducta y el aprendizaje escolar. Efectivamente, buenas calificaciones no siempre significan un buen aprendizaje, pues pueden significar, simplemente, por ejemplo, una buena memoria a corto plazo que permitió un buen examen. No siempre reflejan el esfuerzo desplegado por los alumnos, pues este no necesariamente se expresa en una prueba. No siempre pronostican (como se pretende) un buen desempeño profesional-laboral. No siempre «los buenos alumnos» se desenvuelven con eficiencia y eficacia en la vida. Decimos «no siempre», pero en realidad no se trata de simples excepciones que confirmarían la regla, sino que es tal el número de excepciones que estas invalidan la regla.

Si no nos atreviéramos a recusar el sistema de notas en sí mismo, siquiera tendríamos que admitir que la aplicación generalizada que se da en la práctica es tan deficiente, tan poco confiable, que exige una revisión a fondo de sus bases, criterios, técnicas e instrumentos. Solo el partir de una claridad sobre esto permitiría llegar a ciertas cuantificaciones que constituirían una fuente informativa, más o menos objetiva y consistente, del rendimiento en áreas bien especificadas con anterioridad, con patrones comunes de aplicación e interpretación. Efectivamente, en la aplicación práctica de calificaciones pocas veces se conoce qué es exacta-

mente lo que se está evaluando. Ni los padres ni el alumno y, muchas veces, ni el propio profesor, saben qué representa en el fondo una determinada nota.

Suponiendo que un alumno obtuvo veinte sobre veinte en Historia, nos podemos formular un sinfín de preguntas sobre el significado de tal calificación: ¿será que conoce bien el tema tratado?, ¿que ha trabajado con esfuerzo?, ¿que está mejor que otros?, ¿que maneja los conceptos fundamentales de la Historia?, ¿que tiene habilidad especial para la Historia?, ¿que es capaz de expresar eficientemente lo aprendido?, ¿que el profesor no es muy exigente?, ¿que el conjunto de la clase está por debajo? ¿Daría otro profesor una calificación similar? ¿Se está retribuyendo un buen comportamiento e interés? ¿Qué habilidades especiales están subyacentes?

Mención especial merece el papel que juega el sistema de notas dentro de una concepción ideológica de un sistema social. Sería complicado y largo ofrecer pruebas experimentales que demostraran la correlación entre la ideología predominante y la aplicación concreta del sistema de notas. Sin embargo, intuitivamente creemos que la forma concreta como se utiliza el sistema de notas (puestos o premios) tiene algunas conexiones con elementos ideológicos: fomento del individualismo y de la competencia; clasificación estática y selectiva que encumbra a unos y condena a otros (estimulando y desalentando); la instrumentalización de las notas como mecanismo de presión y represión en manos de la autoridad que las utiliza para ejercer un control y disciplina en base al temor; concepción de la nota como un salario, que la convierte en el gran incentivador de la tarea y, como decíamos antes, en un fin en sí misma; propiciador de fraudes, engaños y hasta «coimas» (¿quién no ha aprobado alguna asignatura gracias a la estratagema de la copia?). Así, podríamos seguir presentado situaciones sacadas de nuestra experiencia académica que hacen ver la conexión entre la aplicación concreta del sistema de notas y ciertas concepciones ideológicas. Experiencias de prepotencia y sumisión, de adulación, de soberbia o humillación, de temor, de exultación, de rabia, de injusticia, de castigo, incluso, de llantos desesperados (en todo el mundo y en el Perú todos los años se dan casos de suicidio de escolares por las «benditas» notas). En fin, cada uno no tiene más que repasar su historia escolar y encontrará sin duda huellas profundas de sus calificaciones escolares.

Como ya dijimos, no creemos que el «trauma» esté implícito necesariamente en el sistema de calificaciones, sino en la forma como este se ha venido aplicando. Creemos en la necesidad de evaluar y nos interesa sobremedida lograr cierta precisión en la evaluación, pero preservando su condición esencial como *medio de información y retroalimentación de procesos y resultados* (no solo de

metas), lo que constituye una información válida y confiable para el chico, para los maestros, para los padres, para la administración educativa. Esto nos obliga a replantearnos una forma de evaluación diferente a la vigente, más científica, más didáctica, más formativa y humana.

Cuanto venimos diciendo nos impulsó (quizás al inicio un tanto reactivamente) a desechar en la primaria la aplicación del sistema de notas, lo cual no significó (ni significa) prescindir de la evaluación. No queríamos que nuestros chicos vivieran pendientes de la nota que obtendrían en determinado trabajo o ejercicio. Esta decisión fue asumida inicialmente con temor, pues los mecanismos de que disponíamos eran pocos, estaban poco ensayados y no gozaban de estatus (como los exámenes y *las notas*). No estábamos, por otra parte, muy seguros de si los chicos responderían sin la «motivación» de la nota, y, por qué no decirlo, también temíamos no contar con el «arma de control» más contundente del profesor: el desaprobadado.

Los propios niños, al principio, nos preguntaban con ansiedad y frecuencia: ¿cuánto me saqué?, ¿qué nota me has puesto?, y nosotros teníamos que responder con señalamientos sobre el desempeño de la tarea, informaciones que los niños querían ver traducidas en un número, «como en el otro colegio». Sacar de la cabeza de los niños este «afán de nota» nos costó un tiempo, pero vimos cómo los niños se iban despreocupando por la nota, sin que ello significara despreocuparse por aprender y trabajar. La experiencia revive cuando ingresan alumnos provenientes de otros colegios, que ya vienen «marcados» por la incorporación de las notas a toda tarea de aprendizaje y preguntan ansiosamente por «su nota». Al sentirse liberados de la nota, algunos se desconciertan y piensan que ya no hay razón para esforzarse, pero este «sarampión» de la necesidad de la nota va desapareciendo paulatinamente y dura normalmente poco, pues la dinámica de trabajo del grupo y la evaluación permanente, los señalamientos y observaciones del profesor y de los compañeros les «contagian» la responsabilidad bajo otras motivaciones. No desechamos, en principio, la cuantificación de los logros de los chicos en primaria, pero creemos que hay que ser cautelosos en la administración de estas cuantificaciones, pues en las ocasiones en que hemos reincidido excesivamente en calificar con notas, ha resurgido con facilidad el conflicto de «trabajar por la nota», la competencia, la comparación insidiosa con los demás, el individualismo, la frustración y la «sobradez», el temor, el ardid. El profesor puede elaborar cuantas escalas de calificación quiera, buscando objetividad en sus juicios, pero otra cosa es el manejo psicopedagógico que haga de ellas con los chicos.

Después de varios años de trabajo educativo sin que los chicos estén bajo el régimen de notas, podemos afirmar, con cierta seguridad, que, al menos en

primaria, los chicos no necesitan de las notas para avanzar normalmente en su proceso de aprendizaje. Y quizá nos atrevemos a afirmar que las notas (al menos en su versión generalizada) *son más un estorbo que una ventaja*.

Cabe destacar que los padres de familia, en general, han asumido con facilidad inesperada la supresión del sistema de notas en primaria sin mayor resistencia, sobre todo porque se han percatado de que hay otros modos más clarificadores de seguimiento de sus hijos, de los que hablaremos más adelante.

En este sentido, no hemos tenido que librar grandes batallas de convencimiento y, más bien, hemos encontrado un cierto beneplácito en la mayoría. No es difícil interpretar, a partir de múltiples expresiones vertidas por los padres, que con la supresión del régimen de notas estábamos librando a sus hijos de «monstruos» que los persiguieron durante toda su vida escolar.

Nos hemos referido especialmente a primaria en cuanto al régimen de notas porque creemos que a partir de la pubertad y adolescencia se dan otras condiciones psicológicas que hacen menos pernicioso el sistema de notas, si es que en la infancia y niñez se ha ido afirmando en los chicos cierta independencia de las calificaciones cuantitativas. Las razones para hacer esa distinción entre primaria y secundaria se basan, fundamentalmente, como decíamos, en las características psicológicas diferentes del momento evolutivo, pues en la pubertad y adolescencia se va desarrollando cierta autonomía moral, cierta independencia de juicio, cierta criticidad, seguridad, autoestima, tolerancia a la frustración, etcétera. Esto permite pensar que las notas no causarían los estragos que pueden causar en primaria, y que incluso pueden resultar funcionales, y quizás hasta necesarias.

Una vez más, afirmamos que no recusamos la evaluación (ni descriptiva ni cuantitativa) como medio de información retroalimentadora de procesos, que permite al propio chico y a todas las personas involucradas con su educación un conocimiento lo más aproximado posible de rendimiento, de posibilidades, de dificultades y de eficiencia, así como de las causas que frenan o impulsan, y los medios para reorientar el quehacer educativo.

La evaluación inicial del postulante

Nuestro afán por lograr una educación personalizada, centrada fundamentalmente en valores y habilidades intelectuales y orientada al cambio social, creemos que impone ciertas opciones y exigencias en la selección de los postulantes al colegio, unas referidas fundamentalmente a los padres y otras a los propios chicos.

Respecto a los chicos hay, por ahora, un solo criterio excluyente: los problemas, en algún área, que rebasen nuestra capacidad de tratamiento. Dicho de otra forma, no nos consideramos idóneos ni capacitados para tratar adecuadamente

problemas severos de los chicos (retardo mental, problemas serios de aprendizaje, de audición y lenguaje, problemas emocionales graves, etcétera) que requieren un tratamiento especializado. Nosotros somos simplemente maestros y no especialistas terapéuticos. Nuestro servicio no aportaría lo necesario para recuperar de una problemática para la que no estamos preparados. No obstante, decimos «por ahora», puesto que no nos cerramos a la posibilidad de que en un futuro, cuando el proyecto esté más asentado, podamos incorporar personal idóneo para manejar determinadas áreas problemáticas o que los grupos puedan asumir en su interior a personas con déficits severos en algún aspecto y así ofrecer un encuadre beneficioso para el alumno con características diferentes y dar al grupo una apertura pluralista y servicial.

Digamos en seguida que el criterio de selección de los postulantes no pretende captar una élite desproblematizada y con alto coeficiente intelectual, sino chicos con dificultades manejables por nosotros.

Para asegurarnos de que podremos atender adecuadamente al futuro alumno, o sea, que enfrentaremos un chico con dificultades manejables, se aplica antes de su ingreso una serie de tests y pruebas que abarcan el área intelectual y emocional, tanto para conocer su potencial, como la disponibilidad actual de este, así como la situación de rendimiento académico.

Si bien esta evaluación inicial cumple una función de descarte de dificultades inmanejables por nosotros, esta no es su función esencial, sino más bien conseguir la personalización que intentamos, en base a un conocimiento cabal, desde el inicio, de los chicos con quienes vamos a trabajar. Se dice: «Antes de enseñar Matemáticas a Juan, primero hay que conocer a Juan» o «No existen enfermedades, sino enfermos», lo que da a entender que el conocimiento del sujeto es sumamente importante para una certera actuación con él y en él.

En fin, el objetivo esencial de la evaluación inicial de los postulantes es conocer lo mejor posible al futuro alumno para atenderle de acuerdo con sus peculiares posibilidades, deficiencias y necesidades, mientras que un objetivo secundario es el descarte de algún déficit que no podamos atender. Esta preocupación tiene su razón de ser puesto que algunos padres, concedores de nuestra propuesta personalizada y de nuestras aulas con pocos alumnos, piensan que somos una escuela en la que brindaremos una educación centrada en las dificultades específicas de sus hijos.

Complementan la evaluación de los postulantes la observación directa del chico, las informaciones que nos brindan los propios padres y las informaciones que se pueden recabar del colegio de procedencia o de los psicólogos a los que han acudido, si se da el caso.

En cuanto a las exigencias de selección referidas a los padres, que para nosotros son sumamente importantes, podrían resumirse en:

a. *Una identificación básica con el ideario del colegio*, que supone cierta proximidad en la interpretación del mundo y con los fines educativos que persigue el colegio y la familia. Si no se dan estos puntos de partida comunes, creemos que el trabajo educativo resulta ineficaz y contradictorio, lo que genera dificultades en lugar de resolverlas. Por el contrario, una labor mancomunada de los padres y el colegio, potencializa los esfuerzos educativos de ambos. Unos padres, por ejemplo, que estuvieran preocupados básicamente por el avance en los conocimientos académicos de sus hijos, sentirían posiblemente que no se cubren sus expectativas y que «se pierde mucho tiempo en cosas de menor importancia» (actitudes, habilidades, destrezas).

b. *Un estilo educativo similar*, a fin de que no resulte desconcertante y contradictorio para el niño. Así, por ejemplo, un trato prepotente y autoritario de los padres entraría en contradicción con el intento del colegio de una relación participativa y democrática.

c. *El compromiso de involucrarse personalmente en un proceso de superación personal* en torno a los fines que propone el colegio. Se trata de una cuestión de coherencia y autenticidad, de tal forma que se esté dispuesto a intentar vivir lo que se cree y se pretende que viva el hijo. No sería honesto ni justo (ni resultaría eficaz) embarcar al hijo en un barco con un rumbo que no se está dispuesto a compartir.

d. *Compromiso de participación en la dinámica escolar*, que pretende una educación compartida, en la que el trinomio niño-familia-escuela interactúen coordinada y positivamente.

Por todo lo dicho, antes de proceder a la evaluación, se da una prolija información a las familias de los postulantes sobre el colegio, reunidas en pequeños grupos, en los que se posibilita un conversatorio amplio y prolongado. Se brinda a los padres una completa información sobre los fines, la metodología y la organización escolar, con su filosofía subyacente, y se plantean, asimismo, las exigencias y deficiencias del colegio. Solo después de que todo esto es comprendido y asumido, se procede a la evaluación de los hijos y a una larga entrevista con los padres, en la que se recaba amplia información de ellos acerca de la historia y características fundamentales de sus hijos, la dinámica familiar, su estilo educativo, sus expectativas, sus discrepancias y concordancias.

Es el Departamento Psicopedagógico el que se encarga de la evaluación de los postulantes y de la entrevista con los padres en base a un extenso cuestionario.

Posteriormente, a partir de los datos recogidos, se admite o no a la familia y al hijo en el colectivo del colegio.

Con todo ello se tiene un punto de partida valiosísimo para abordar desde el inicio la educación de cada chico, con la tranquilidad de que hay «conocimiento de causa y acuerdo de partes», evitándose demoras innecesarias y dificultades posteriores.

Por lo demás, se respeta el orden de inscripción y no se hace una selección de los «mejores» entre muchos, que resultaría discriminatoria y elitista. Ingresan los que cumplen las condiciones que podemos atender y aquellos cuyos padres «sintonizan» con los postulados del colegio. Esto nos facilita una educación más consistente, coherente y pertinente.

Evaluación: criterios y áreas

Antes de adentrarnos en una presentación de nuestro sistema de evaluación, hay que aclarar que no vamos a hablar de qué y cómo evaluamos nuestro sistema educativo y la situación institucional (de esto hablaremos someramente en otro capítulo), sino que abordaremos algunas bases conceptuales que orientan nuestra evaluación de los chicos.

En este sentido, reafirmamos la importancia de la evaluación, que nos permitirá conocer (a los educadores y a los educandos) hasta qué punto se va logrando en los alumnos lo esperado o deseado, es decir, los cambios operados en los alumnos en relación con los objetivos educacionales programados, gracias a la intervención de los agentes educativos, tratando de aislar de alguna forma nuestra intervención particular como maestros.

Dentro de esta perspectiva, la precisión de la programación de objetivos es condición *sine qua non* de una cierta precisión de la evaluación. No es posible evaluar bien sin una buena programación. Por otra parte, una buena programación (evaluable) deberá descender inexorablemente los fines educacionales articuladores al plano de objetivos generales y específicos, hasta que resulten claramente definidos, operativos y expresados, en cuanto sea posible, en términos de conductas o competencias observables y significativas. La definición de los elementos factibles de evaluación tiene que ser clara y precisa, para que sea unívoca y las conductas o competencias tienen que ser observables ya sea directamente por los sentidos o indirectamente deducibles para aquellos atributos que no permiten una observación directa (como es el caso de las actitudes y un buen número de habilidades intelectuales).

No desechamos los objetivos experienciales o vivenciales, pero preferimos trabajar con objetivos que concreten más los resultados esperados.

Así pues, podemos decir que, a partir de un cierto diagnóstico de intereses, posibilidades, necesidades, problemas, deficiencias o habilidades de los chicos, evaluamos fundamentalmente objetivos programados y secuenciados. Esto significa que el diagnóstico es un punto de partida para la programación (de actitudes, habilidades intelectuales, destrezas y conocimientos) que nos permite conocer si existen los prerrequisitos y las principales causas de los problemas o deficiencias. Sin embargo, este diagnóstico no es rígido y fijo, sino que se va enriqueciendo en el transcurso del trabajo para alcanzar los objetivos, de tal manera que trimestralmente puede obligarnos a reprogramar algunos objetivos específicos.

Enfocada nuestra evaluación hacia procesos y no solo hacia resultados finales, creemos que nuestra evaluación es la que se ha dado en llamar diagnóstica y formativa. Al decir formativa, estamos aludiendo al seguimiento permanente de los procesos, es decir, cómo se va avanzando hacia los objetivos con la participación consciente de los chicos, que han asumido dichos objetivos como retos, sintiéndose agentes de su propio desarrollo. Este seguimiento del profesor y del propio alumno requiere determinar con precisión pequeños pasos (unidades de aprendizaje, experiencias o conductas) claramente identificados y en alguna forma observables, además de una retroalimentación (del profesor, del grupo o del alumno) que permita conocer cómo está funcionando el proceso, determinando sobre la marcha los correctivos o alternativas para un trabajo eficaz, lo cual es también útil para el profesor, quien de acuerdo con el avance de los chicos tendrá que replantear sus procedimientos.

La llamada evaluación sumativa, que es fundamentalmente un enjuiciamiento clasificatorio al final de un proceso, puede resultar particularmente útil para el profesor en cuanto constituye una verificación global (como suma de partes) y le sirve para comunicar los resultados a los padres. Para los chicos puede significar una síntesis y conclusión de lo que, se supone, ha ido conociendo en el camino. No hay sorpresas ni sentencias ni competencias si se ha dado una evaluación formativa. En nuestra práctica educativa rara vez nuestra evaluación llega a los chicos en forma clasificatoria y comparativa, porque creemos que en una educación personalizada cada uno tiene sus propios retos y debe enfrentarlos de un modo peculiar, además de que no se está en competencia con los demás, sino consigo mismo. Sin embargo, esto no se contrapone a un abordaje grupal de los aprendizajes y a una marcha colectiva hacia los objetivos, sino que respeta las características personales.

En contraposición a lo dicho, creemos que el tipo de evaluación prevalente en el sistema educativo general es la evaluación sumativa basada con frecuencia en un examen, que pretende calificar, clasificar y sentenciar a partir de un re-

sultado final expresado cuantitativamente. En algunos casos esa nota final es un promedio de notas, muchas veces desconocidas por el alumno, lo que no permite, por tanto, un frecuente *feedback* correctivo «al paso». Creemos que este proceder está condicionado fundamentalmente por cuatro hechos:

a) La masificación de la educación, que no permite en aulas de, por ejemplo, cuarenta alumnos, un real seguimiento personal.

b) La facilidad de un sistema de cuantificaciones estándar en base a pruebas supuestamente objetivas (que sirven primordialmente para medir conocimientos, muchos de ellos a corto plazo, que son el eje del sistema educativo tradicional).

c) La focalización de la «educación» en el área de conocimientos, a la que se adapta especialmente la situación de prueba y la cuantificación, pero que, sabemos, es una concepción de educación restringida y parcializada (y precisamente no en lo más importante).

d) La costumbre (hija legítima del conservadurismo inmovilista e hijastra de la imaginación) que, junto con el facilismo, induce a la fosilización de conductas y a equiparar medición con evaluación.

Acabamos de mencionar el concepto de medición y esto nos lleva a plantear otro criterio que, creemos, hay que tomar en cuenta: evaluar es más que medir. Definitivamente, detrás de toda medición hay siempre una interpretación. Por tanto, podemos decir que evaluar supone siempre interpretar conductas a partir de mediciones cuantitativas o de descripciones cualitativas, en relación con una norma explícita o implícita y concluye siempre en un juicio valorativo.

Para nosotros que trabajamos objetivos educacionales menos asibles que los conocimientos, es especialmente importante destacar estos aspectos fundamentales del concepto evaluación. Efectivamente, es preciso reconocer las posibilidades y también las limitaciones de la evaluación, especialmente de la medición en el campo de la educación y de la psicología, en los que frecuentemente hay variables no controladas, que hacen siempre imprecisa la medición, sobre todo si no se da una gran confluencia de pruebas en diversidad de ocasiones. Por esto mismo, nosotros preferimos, dada la naturaleza de buena parte de nuestros objetivos, la descripción cualitativa más que la medición cuantitativa.

Si a lo dicho agregamos que nuestra pretensión es educar a partir de la realidad, de la práctica y de la experiencia, fácilmente podremos darnos cuenta de que el tipo de evaluación que queremos (permanente y retroalimentadora al paso) va a tener que superar los clásicos encuadres de situación de prueba (sin descartarlos ni desvalorizarlos) para situarse preferentemente en el terreno de la vida regular. En este, el profesor tendrá que percibir las conductas de los chicos que se atienen a los indicadores significativos preestablecidos y su frecuencia, para desde ahí emitir

un juicio de valor, que de alguna forma interprete hasta qué punto se va logrando lo deseado en cada área.

Si bien las áreas de evaluación ya están enunciadas desde que hablamos de nuestros grandes objetivos, haremos un breve recuento de ellas en relación con la evaluación:

a. *Evaluación de los objetivos actitudinales*: es, indudablemente, el área más compleja y difícil de evaluar, que se resiste a una estricta medición cuantitativa, por hallarse dentro del resbaladizo dominio afectivo, pues involucra dinámicamente historia personal, intereses, rasgos de personalidad, hábitos, motivaciones, etcétera. No obstante, creemos que es susceptible de evaluación mediante los criterios anunciados y una selección de procedimientos e instrumentos idóneos, que demanden la concurrencia de manifestaciones conductuales en relación con indicadores claramente definidos y previamente establecidos. Con ello, es posible una aproximación descriptiva y asertiva, que evalúe tales manifestaciones conductuales.

Para posibilitar esa evaluación de actitudes hemos elaborado nuestro cuadro de objetivos actitudinales (cartel de objetivos, contenidos y secuencias de actitudes) y sus desagregados e indicadores, así como los niveles de exigencia mínimos por grado, de acuerdo con el esquema que plantea B. Bloom. (Ver Anexo 3)

b. *Evaluación de los objetivos de habilidades cognitivas*: salvo los conocimientos (que nosotros, funcionalmente, los proponemos como un objetivo especial) y la atención-concentración (que nosotros hemos agregado a la taxonomía de Bloom), las otras habilidades presentan algunas dificultades para la evaluación, sobre todo en virtud de la tremenda interrelación existente entre ellas (por ejemplo, entre análisis y síntesis) y también porque cada habilidad es susceptible de presentarse en áreas totalmente diversas (por ejemplo, análisis aplicado a hechos sociales y análisis aplicado en problemas matemáticos). Sin embargo, creemos que la especificación de los objetivos permite aislar conductas o competencias que desarrollan enfáticamente una determinada habilidad, y que permite detectar los cambios operados en el manejo de tal habilidad en periodos relativamente largos (un semestre), no a corto plazo.

c. *Evaluación de los objetivos de conocimientos*: son los más fáciles de evaluar porque se trata simplemente de medir la cantidad de información acumulada, determinada en buena parte por la mayor o menor capacidad memorística, con pruebas de las denominadas de papel y lápiz. La preocupación central para nosotros reside, en ese aspecto, en determinar qué contenidos son los significativos, necesarios y posibles en cada grado, por una parte, y por otra, asegurar la permanencia a largo plazo de los conocimientos.

d. *Evaluación de los objetivos de destrezas motoras, manuales y artísticas:* no ofrecen especial dificultad, puesto que las conductas indicadoras o sus productos son directamente observables, si bien en el ámbito de la creatividad artística resulta un tanto más complejo, porque aparece la subjetividad en la formulación de juicios estéticos.

Nuestro sistema de evaluación del alumno

Acabamos de ver las áreas de evaluación, habiendo presentado en el Capítulo III una descripción de los componentes de cada uno de los grandes objetivos, que a su vez se convierten en objetivos generales para cada ciclo y estos en generales anuales de grado, tras los que subyacen los objetivos específicos secuenciados a lo largo del año.

Esta programación en gradiente nos da una cierta claridad acerca de los objetivos perseguidos en cada trimestre y en cada una de las áreas. Dicha programación se presenta a los padres al inicio de cada trimestre para que puedan visualizar lo que se pretende lograr en el lapso de tres meses, lo que motiva una labor de acompañamiento y apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Tal apoyo cobra especial importancia en lo que se refiere a los objetivos actitudinales, porque hace participar a los padres y promueve un trabajo en el ámbito familiar orientado en sintonía con el colegio, además de comprometerlos a ser reforzadores positivos de las actitudes propuestas. Con frecuencia, lo que en principio es un cierto reto o meta para los chicos, se convierte en un reto familiar y personal de los propios padres. Por otra parte, asimismo, los objetivos trimestrales se plasman en carteles que son colocados en el aula, con una diagramación inteligible para los chicos. Lo que se pretende es que los principales agentes educativos sepan a dónde se apunta o lo que se espera lograr en un periodo determinado, para focalizar y mancomunar esfuerzos.

Este conocimiento previo de los objetivos por parte de los chicos y sus padres da orientación y sentido a los esfuerzos personales, grupales y familiares. Además, es un requisito para quienes, como nosotros, se proponen la participación de los chicos, del grupo y de los padres en la evaluación que va a capitalizar el profesor.

La participación es uno de nuestros principios pedagógicos que enlaza directamente con otro principio asumido por nosotros: la actividad del alumno como sujeto agente de su propio aprendizaje. Ambos, participación y actividad, son elementos esenciales de nuestra gran meta: educar para el autogobierno. El aporte crítico y la acción de todos y cada uno debe teñir toda actividad educativa y, por tanto, la evaluación, que es parte importante del proceso educativo. Desa-

rollar la autoconciencia y motivar los cambios de conducta personal y grupal son finalidades que se persiguen mediante la participación activa de los chicos y los padres en la evaluación.

Veamos ahora cómo procedemos, en concreto, en el intento de conseguir una evaluación participativa:

a. *La autoevaluación o evaluación del propio alumno*: consiste en enfrentar a cada chico con los objetivos propuestos para el trimestre (se suele realizar al menos una vez al finalizar el trimestre), a fin de que este dictamine sobre su nivel de avance (retroceso o estancamiento, si fuera el caso) respecto a lo esperado, con posibilidad de mostrar indicadores de cambio, dificultades halladas y estrategias usadas.

Este autoanálisis orientado en principio por los objetivos trimestrales se puede apoyar en técnicas e instrumentos variados acordes con las posibilidades de la edad (entrevistas, escalas, tablas de frecuencia, cuadros de control, cuestionarios, etcétera). Se pretende, como decíamos, ir desarrollando en los chicos la toma de conciencia de sí mismos y una capacidad de autocrítica.

Evidentemente, la edad de los chicos determina en buena medida el instrumento a utilizar. Así, en niños de cinco a siete años no se podrá apelar a cuestionarios escritos y se exigirá una mayor intervención del profesor para orientar la autoevaluación. De ellos no se puede esperar grandes aportes y difícilmente podrán ser objetivos y precisos. Posiblemente, en las edades mencionadas el niño reflejará más su ideal de *Yo* (en buena cuenta el que cree que los adultos esperan de él), que el *Yo* real. Conscientes de las dificultades que tiene el niño para su autorreconocimiento, tenemos el reto de ir elaborando instrumentos o guías de evaluación con preguntas muy concretas y polares que les ayuden a identificarse con determinada meta o situación, o a identificar sus rasgos de personalidad más saltantes. En este sentido, ha resultado útil que el profesor presente al niño alternativas conductuales polares, de tal forma que el niño se pueda identificar o inclinar fácilmente por alguno de los polos. Naturalmente, esto supone que el profesor conozca ya los rasgos más destacados del niño. Téngase en cuenta que no se trata tanto de esperar que el niño tenga un cabal conocimiento de sí mismo, sino de que lo vaya adquiriendo, detectando sus competencias particulares para aprovecharlas o desarrollarlas, así como sus peculiares deficiencias o dificultades para superarlas o enfrentarlas. Podemos hacer preguntas como: ¿tú eres «pegalón» o nunca le pegas a nadie?, ¿eres ordenado o desordenado?, ¿levantas la mano antes de hablar o hablas sin haber levantado la mano?, entre otras. El cuestionario de preguntas estará en relación con los objetivos. Será de preguntas muy concretas, polares, nítidas, inteligibles, etcétera, y supondrá una adecuación a lo que el profesor conoce de sus alumnos.

Dado que la noción temporal es todavía difusa, difícilmente en estas edades se podrán evaluar objetivos que impliquen procesos largos. Entonces, hay que pensar más bien en evaluar rasgos llamativos y conductas más o menos permanentes. No obstante, sí puede ser oportuno, repreguntar, por ejemplo: ¿eres más o menos «pegalón» que antes? Se trata de que el niño se identifique con un rasgo o conducta, asumiendo que él puede manejarlo, pero no de que se quede fijado en el niño, de tal forma que se entienda a sí mismo como un ser en cambio, perfectible, modificable.

A medida que los niños crecen, se puede esperar ya una autoevaluación más autónoma, a partir de preguntas (orales o escritas) abiertas. En otras palabras, más que plantear situaciones polares, pueden plantearse alternativas y matices, tipo escala, en los que pueda ubicarse el chico. Sin embargo, hasta los diez u once años, será necesaria la orientación del profesor, quien diseñará la técnica o instrumento de evaluación. Más adelante, los chicos ya suelen poder enfrentar directamente los objetivos como ítems de evaluación y autoevaluarse respecto a ellos, con cierta autonomía, lo cual no significa que el profesor no pueda ofrecerles instrumentos que les ayuden a hacer una autoevaluación más precisa, incluso visualizable con cuantificaciones. Es importante que los chicos que ya tienen afirmada la temporalidad se vean dinámicamente y vayan descubriendo su potencial y las causas de sus dificultades más significativas.

Como se puede ver, la autoevaluación además de pretender formar una autoconciencia crítica, también pretende ser un *motivador de ajuste* de nuevos propósitos de superación personal.

En la práctica, la técnica más usada por nosotros para la autoevaluación ha sido la técnica de la entrevista, porque ofrece un rico espacio de comunicación retroalimentadora, que fomenta la confianza, el afecto y el seguimiento personal. Para ello, con frecuencia se aprovechan momentos de recreos con un «cálido paseo socrático», pero nunca ha sido una técnica excluyente.

Si bien la autoevaluación puede referirse a todas las áreas o tipos de objetivos, se centra preferentemente en los objetivos actitudinales, en los que el chico se siente más involucrado afectivamente, y son los que rigen básicamente sus conductas y repercuten en su trabajo sobre habilidades y conocimientos. Tenemos el reto de ir sistematizando instrumentos de autoevaluación coherentes con los objetivos que nos proponemos y acordes con cada edad, para irnos dotando de un archivo funcional de tales instrumentos.

b. *La heteroevaluación o evaluación del grupo*: en la heteroevaluación, es el grupo quien evalúa a cada uno de sus componentes. En general, vale lo dicho para

la autoevaluación, no obstante, hay algunas características propias que conviene tener en cuenta: al ser un trabajo grupal entran en funcionamiento interferencias producto de simpatías o antipatías (que, por otra parte, pueden ser muy coyunturales en los niños), estados de ánimo y, sobre todo, la contaminación que lleva a adherirse a lo dicho por otros, sin mayor análisis. Dicha contaminación es casi siempre general cuando el profesor anticipa su opinión u orienta públicamente una respuesta.

Si en la autoevaluación lo que se busca es, fundamentalmente, generar una autoconciencia creciente y motivar la superación personal, en la heteroevaluación, además de esto, se busca el entrenamiento para la actitud crítica y la apertura a la crítica de los demás. Este enjuiciamiento grupal requiere de encuadres claros por parte del profesor y una conducción serena, lo más objetiva posible y siempre afectuosa. De lo contrario, puede ser una fuente de desavenencias, de conflictos, de complicidades, de desaciertos, de exteriorización de iras contenidas, etcétera. No obstante, estos peligros, que hay que evitar, son controlables y hasta aprovechables cuando se han establecido con claridad «las reglas de juego» y hay un buen manejo del profesor, quien siempre es el conductor de la heteroevaluación, aunque su rol directo está en razón inversa a la edad de los chicos. Por otra parte, el profesor puede abstenerse de verter su opinión y dedicarse únicamente a dirigir la dinámica de heteroevaluación presentado los ítems de evaluación (objetivos a ser evaluados e indicadores), capitalizando las opiniones vertidas por el grupo, velando por la objetividad y la armonía, etcétera, para después sistematizar el material recogido en grupo y presentar una devolución ordenada y coherente a cada uno.

Una modalidad de heteroevaluación que no exige una dinámica grupal es la heteroevaluación escrita, que es posible a partir de cuarto o quinto de primaria. En ella, cada uno evalúa al resto de sus compañeros en base a una guía o encuesta (con preguntas estructuradas, no estructuradas o semiestructuradas). En este caso, el tiempo que no se invierte en la dinámica se invierte en la sistematización de las respuestas, sin embargo, se pierde la riqueza de la intercomunicación grupal, aunque se mantiene la posibilidad de socializar los resultados y se gana en independencia de opinión. En aulas muy grandes, la dinámica grupal es difícil y puede requerir muchas sesiones, en tanto que en la heteroevaluación escrita los alumnos invierten menos tiempo, pero el profesor tiene una labor adicional considerable.

También es posible una combinación de heteroevaluación escrita y dinámica grupal al formular preguntas que pueden ser respondidas por escrito y socializadas inmediatamente sobre cada uno.

Nosotros preferimos, en principio, la dinámica grupal, pero ocasionalmente usamos la heteroevaluación escrita. En cualquier caso, resulta sumamente interesante la visión grupal, que llega a obtener una «radiografía» bastante precisa o perfil real de cada alumno, sea cual sea la modalidad. Con frecuencia, los aportes y opiniones van más allá de un simple juicio, pues ofrecen interpretaciones muy pertinentes de las actitudes o conductas detectadas, además de constituirse en un dinamizador de cohesión grupal y de estímulo social de superación.

Otras modalidades (dialogadas o escritas) de heteroevaluación pueden darse a partir del diferente enfoque o perspectiva que adquieran las preguntas que encauzan la heteroevaluación. Por ejemplo: ¿por qué podríamos felicitar a Susana?, ¿en qué sería bueno que mejorara Susana?, ¿qué consejo le darías a Susana? u otras similares.

Es oportuno añadir que el profesor debe estar muy atento a las repercusiones que pueda tener la heteroevaluación en cada uno de los chicos, pues puede ocurrir que se den resistencias significativas, sentimientos de ansiedad fuertes, rupturas de autoimagen, etcétera. Por eso, debe estar atento para salir al paso para ayudar a los chicos que lo requieran, para procesar positivamente los contenidos vertidos en la heteroevaluación. Reforzar la autoimagen y la autoestima será un objetivo permanente, pero no a costa de la objetividad.

c. *La evaluación del profesor*: se supone que el profesor está imbuido de todos los criterios antes mencionados y que domina una amplia variedad de técnicas e instrumentos de evaluación para realizar una evaluación permanente, en la que capitalice los aportes de la autoevaluación y heteroevaluación de los chicos, y las valide y confirme en última instancia. Asimismo, el profesor recoge ambas y hace que consten por separado cada una en el informe de evaluación.

Una vez más, insistimos en la importancia que tiene la precisión de los objetivos para posibilitar una evaluación también precisa y confiable, y conseguir además la previsión de técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes a cada tipo de objetivos, de tal forma que sean coherentes y confiables. Si bien para la evaluación que hace el profesor se utilizan múltiples técnicas (algunas de las cuales mencionaremos más adelante), sin duda la que ofrece más posibilidades para nosotros es la observación semiestructurada, la que entre nosotros denominamos «ojímetro». La evaluación que sistematiza el profesor a fin de cada trimestre resulta de la confluencia de su observación orientada por los objetivos, de la aplicación de pruebas, de los aportes del Departamento Psicopedagógico, de la autoevaluación del alumno y de la heteroevaluación. Todo ello garantiza en buena medida, precisión en la evaluación.

Por otra parte, no se trata de una evaluación estática, en función de obtener una buena «fotografía» del alumno, sino de obtener una visión que permita percibir los avances, retrocesos, posibilidades y limitaciones, así como inferir las causas determinantes. Esto es posible gracias a un seguimiento y evaluación continua, que a su vez posibilita una retroalimentación específica al alumno sobre la marcha. La evaluación trimestral ofrece una visión específica y global.

d. *El aporte de los padres:* a fin de cada trimestre, en la entrevista de informe de evaluación, los padres tienen la oportunidad de ofrecer, al profesor y hasta al propio hijo, la apreciación de su hijo en el ámbito familiar en relación con los objetivos (especialmente actitudinales). Así pues, la entrevista no es solo una información que reciben los padres del profesor, sino también una información que recibe el profesor de los padres, lo cual resulta sumamente enriquecedor para ambos. No es raro observar, con relativa frecuencia, que las conductas en la casa y el colegio son dispares, lo que expresa un divorcio susceptible de provechosas interpretaciones. En todo caso, la apreciación de los padres y la descripción que hacen de sus hijos (convergente o divergente con la del profesor) es sumamente enriquecedora para un conocimiento cabal del chico.

Más adelante, veremos con mayor detalle cuál es el contenido y dinámica de la entrevista de informe de evaluación con los padres, lo que ilustrará mejor la participación de estos en el seguimiento y evaluación del proceso actitudinal.

Creemos que con este tipo de evaluación participativa se están vivenciando a la vez fines de nuestro ideario y plasmando en la práctica algunos de los principios pedagógicos que postulamos.

Todo el proceso de autoevaluación, heteroevaluación, evaluación del profesor y apreciación de los padres, pretende que el chico se reconozca a sí mismo, y reconozca también su situación frente a los retos que le suponían los objetivos, y que, identificando con mayor claridad sus deficiencias y posibilidades, asuma compromisos concretos para lograr un avance en su desarrollo personal, ante sí mismo, el grupo, el profesor y los padres, quienes, a su vez, asumen el compromiso de apoyo y seguimiento. Todo ello mediante decisiones y mecanismos muy específicos. Todos están involucrados en la superación de todos. No es cada uno individualmente quien enfrenta su propia realización personal, sino que todos saben que cuentan con la ayuda y fiscalización de sus más próximos (lo cual es una forma de ayuda), sin que esto sustituya en esfuerzo individual, sino que lo motiva, sostiene, refuerza, encauza y evalúa con proximidad afectiva.

Técnicas e instrumentos

Más que un estudio de las diversas técnicas utilizadas en nuestras evaluaciones, queremos ofrecer un listado comentado de las más frecuentes e importantes para nosotros. No hemos desechado tajantemente «el examen» y las pruebas referidas casi únicamente al campo cognoscitivo y en él a los conocimientos más que a las habilidades, pero creemos que hay que «destronarlas» de su absolutismo y complementarlas con otro tipo de técnicas, pues los resultados de aprendizaje no se reducen al acopio de información, sino que son mucho más ricos y amplios, y abarcan otras áreas tan importantes (y hasta más importantes) que el área de los conocimientos. Estamos, entonces, contra el reduccionismo de los objetivos y, por tanto, contra el reduccionismo del uso de técnicas de evaluación que solo se adaptan a determinado tipo de objetivos.

El profesor común, por lo general, delega a una o a algunas pruebas de papel y lápiz su enjuiciamiento convertido en nota, y busca el máximo de «objetividad», que le descompromete y le proporciona cierta «seguridad» e invulnerabilidad. Tantas preguntas a tanto por pregunta, tiene tantas correctas, entonces le corresponde tanto. Nada aparentemente más objetivo, sencillo y claro. Sin embargo, esto puede ser bastante engañoso. No abundaremos en desenmascarar las posibilidades de error en pruebas de las llamadas «objetivas» (algo que ya dijimos al inicio del capítulo), pero alertamos sobre la ingenuidad que subyace en esa fe ciega en este tipo de pruebas, que con frecuencia las convierte en una matemática fría e inapelable. De paso, sin embargo, es preciso reconocer que se ha avanzado mucho en la construcción de pruebas de gran validez y confiabilidad para una mayor comprobación de los resultados de aprendizaje con bases más científicas (pruebas de razonamiento verbal, de comprensión de textos, etcétera). Es especialmente un avance importante la cada vez mayor vinculación de los objetivos con la evaluación.

Creemos, en fin, que hay que apelar a una amplia gama de procedimientos e instrumentos para que una evaluación constituya un buen reflejo de los resultados de la variedad de aprendizajes. Así, no desechamos ninguna técnica de evaluación: pruebas de ítems organizados sobre bases muy estructuradas (las llamadas objetivas), que además, creemos, no solo son aplicables al recuerdo de datos específicos (eso depende mucho de la construcción de la prueba); pruebas de base no estructurada (tipo ensayo o composición) u otras pruebas de más difícil aplicación y que se prestan menos para una cuantificación.

En resumen, creemos que:

a) La masificación de las escuelas ha hecho proliferar el uso de pruebas «objetivas».

b) La escuela casi solo se ocupa de objetivos del área de conocimientos, lo que hace que hayan proliferado las técnicas de evaluación de estos objetivos.

c) Las pruebas sobre bases muy estructuradas, en las que el alumno solo tiene que seleccionar una respuesta o ejecutar una operación de ajuste, si están adecuadamente preparadas, pueden ser útiles para evaluar funciones más complejas que el recuerdo (por ejemplo, interpretación, extrapolación, traslación, síntesis, juicio crítico, etcétera).

d) Las pruebas de ensayo o composición (las conferencias o «exámenes» orales) no han pasado de moda, no obstante resulten más difíciles de preparar (he aquí un problema que mal resuelto ha llevado a desestimarlas) y corregir (otro problema relacionado con la deficiente preparación y con la cantidad de trabajo que representa su corrección).

e) Determinadas pruebas se adaptan mejor a ciertos objetivos de aprendizaje (por ejemplo, la observación en algunos casos puede ser más adecuada para evaluar actitudes que una prueba de papel y lápiz de verdadero o falso).

f) La confluencia de diferentes tipos de técnicas es mejor que el uso de una sola.

Como se ve, creemos que un criterio amplio, no excluyente ni exclusivo, es un criterio saludable que debe regir al maestro en el uso de técnicas para llevar a cabo su evaluación.

Nosotros hemos venido privilegiando la observación como técnica de evaluación, si bien reconocemos que ella es dable en nuestro medio escolar por el número reducido de alumnos por aula (veintidós como máximo), por la prevalencia de la unidocencia hasta el segundo ciclo (permanencia del profesor la mayor parte del tiempo con los chicos), por la perspicacia psicológica de la mayoría de los profesores, por el tipo de objetivos que perseguimos y por el estilo y dinámica de educación personalizada que pretendemos.

La observación se da bajo tres tipos de modalidades:

a. Una que podemos llamar natural y espontánea, ocasional y no estructurada, por cuanto se registran y trabajan acontecimientos y conductas peculiares, no previstas con anterioridad.

b. Otra que podríamos llamar semiestructurada, por cuanto se registran y trabajan situaciones y conductas significativas previstas en los objetivos, pero sin que estén controladas todas las condiciones ni delimitadas previamente por escalas de calificación.

c. Otras, finalmente, sistemáticas o estructuradas, por cuanto se dirigen a observar conductas previamente definidas y establecidas, sometidas a medición y condiciones controladas.

Las dos primeras son las que llamamos «ojímetro», es decir, un ojo atento a indicadores o a cualquier hecho significativo, que no pretende tanto la medición, sino la aprehensión de datos e informaciones relevantes, tal como ocurren en la cotidianidad. Al margen de que el maestro tenga como telón de fondo de su observación los objetivos programados, en la vida diaria se dan hechos significativos que los rebasan, que no pueden obviarse y que vienen a constituirse en una especie de anecdotario (no necesariamente registrado) que va recogiendo aspectos importantes del comportamiento y rasgos de personalidad de los chicos.

Sin duda, este es el principal y más rico insumo de la evaluación de nuestros profesores porque brota de la vida misma y de la convivencia cercana con los chicos.

Para las observaciones sistemáticas, se cuenta con algunos instrumentos que permiten la codificación del comportamiento o características personales de cada chico. También existen tablas de frecuencia, que están orientadas a prestar atención a unas pocas conductas a fin de determinar la recurrencia; escalas de diferente tipo (numéricas, descriptivas, gráficas, etc.), que pretenden catalogar, según dimensión, ciertas conductas o atributos; cuadros de control diario (o de autocontrol), entre otros.

Más allá de las técnicas basadas en la observación, utilizamos fundamentalmente *la entrevista* o conversación personal, que también puede ser más o menos estructurada, y las asambleas de aula, que constituyen espacios privilegiados de evaluación (y aquí no nos referimos únicamente a la autoevaluación y heteroevaluación de cada fin de trimestre). Las asambleas son quizás el espacio más rico de intercomunicación grupal con un carácter evaluativo autocrítico y en el que se rediseñan permanentemente metas y estrategias para lograr los objetivos o para afrontar situaciones llamativas que merecen atención, estén o no previstas en los objetivos.

También, ocasionalmente, se utilizan cuestionarios e inventarios, diseñados para lograr un perfil de personalidad o la descripción de algún aspecto conductual, principalmente en el ámbito de intereses, actitudes, apreciaciones, etcétera.

Dos veces al año, al inicio y fin de este, se utiliza el sociograma, que permite una información precisa sobre la integración del grupo y las relaciones interpersonales al interior del grupo. Normalmente es confirmatoria de situaciones ya observadas.

Finalmente, recurrimos, tanto a través del profesor, del Departamento Psicopedagógico y de los propios alumnos que están trabajando alguna inves-

tigación en psicología, a la aplicación de pruebas y test de tipo objetivo, proyectivo o de ensayo.

Insistimos, una vez más, en que la evaluación se da básicamente en función de objetivos. De ahí la importancia de que estos estén formulados en términos que permitan su evaluación, o sea, de conductas directa o indirectamente observables. Pero las virtualidades de la evaluación no están solo en relación con la medición de los resultados de aprendizaje por el alumno, sino también en relación con la reformulación de los objetivos y metodologías. Efectivamente, la evaluación puede hacernos percibir la pertinencia o impertinencia de determinados objetivos, la coherencia o incoherencia de determinadas metodologías aplicadas, la eficacia o ineficacia de la intervención pedagógica o de los recursos utilizados, etcétera.

Si bien a lo largo de nuestra experiencia ha habido un nivel de desarrollo y enriquecimiento de nuestras evaluaciones, creemos que nos falta mucho por avanzar, tanto en la estructuración de las técnicas que utilizamos como en la construcción de instrumentos y pruebas, en la sistematización de las existentes, su validación y estandarización para nuestro medio, así como en la realización de un trabajo de selección consistente de nuestros objetivos y su formulación.

La devolución de información: la entrevista con los padres

La evaluación es, con frecuencia, en el medio escolar, un «arma secreta y sorpresiva» que se reserva el profesor para dictar sentencia (aprobatoria o condenatoria) *in extremis*. Esto le permite controlar mejor a los alumnos. Y efectivamente, consigue mantener el «suspense», que lleva muchas veces a una espera angustiada de un desenlace en ocasiones imprevisible o imprevisto. De ahí las exclamaciones de júbilo al recibir la libreta de calificaciones: «¡Uf!, ¡pasé!» o la huida avergonzada, con el corazón oprimido por el fracaso o con la rabia contenida por la sensación de injusticia. ¡Qué contradicción con el sentido de la evaluación, que debería ser no solo la constatación esperada, sino una fuente estimuladora a partir del autorreconocimiento! Lamentablemente, la evaluación se convierte, con frecuencia, en un premio o castigo, según sea el caso, más que en una constatación orientadora.

Quisiéramos, en nuestras evaluaciones, eliminar todas esas connotaciones de «arma», «sorpresa», «punición» o «premiación» para rescatar el sentido de ponderación retroalimentadora. De ahí que no queramos mantener a los chicos en vilo acerca de su situación, sino mantenerles permanentemente informados, para hacerles partícipes y responsables de sí mismos, sus posibilidades, retos, dificultades, etcétera. Así también creemos que debe procederse con los padres, con una información fluida sobre los «avatares» del proceso de sus hijos y no precisamente a través de una fría libreta de notas.

Como dijimos, al fin de cada trimestre los padres tienen una entrevista de informe de evaluación de la situación de su hijo con el profesor de aula en un clima de conversación, en la que está o puede estar presente el chico. A la luz de los objetivos se analiza la situación del chico en el colegio y en la casa, en cada área. No se trata de una simple calificación numérica o de una calificación en una escala, sino de una calificación descriptiva y analítica mucho más rica que hace el profesor en torno a los siguientes puntos:

a. Desarrollo de actitudes: se evalúa a partir del cumplimiento de los objetivos planteados en la programación, así como también de los rasgos de personalidad destacables, vistos desde la óptica del propio chico (autoevaluación), del grupo (heteroevaluación) y del profesor (evaluación del profesor). En la propia entrevista se contrasta también con la opinión de los padres, quienes aportan su visión del desempeño del hijo en la casa y la visión del propio chico sobre la ayuda que recibe en casa.

b. Desarrollo de habilidades cognitivas: se evalúa el logro de las diversas habilidades intelectuales planteadas por los profesores, un terreno que resulta algo más difícil de acceder a los padres, pero sobre el que pueden tener apreciaciones útiles.

c. Desarrollo de conocimientos: se evalúa en cada línea de acción educativa o proyectos los contenidos adquiridos, área en la que los padres manifiestan particular interés (sesgos de su propia educación).

d. Desarrollo de destrezas motoras, artísticas y manuales: se evalúa el progreso en los logros de estas destrezas en las áreas, aspectos en que los padres pueden ofrecer aportes importantes.

Esta conversación con los padres puede durar de treinta a cuarenta y cinco minutos, aunque no es extraño que a veces se prolongue más por la avidez de los padres, pues sienten que tienen una ocasión propicia para conocer mejor a sus hijos (y estos a sus padres), para evaluar y reorientar el propio trabajo educativo como padres, para analizar la dinámica familiar, etcétera. Incluso a veces los padres las ven como un espacio de orientación o terapia familiar y de pareja, lo cual excede a nuestras posibilidades. Lo cierto es que es un momento de reflexión focalizada y un momento idóneo para hacer realidad una educación mancomunada.

La información a los padres se da preferentemente con la presencia y participación del chico, que no debe verse como el acusado o «convidado de piedra», sino como el principal interesado y, por tanto, «con voz y voto». Si es preciso conversar a solas con los padres, se le pide al chico respetar ese momento o se cita a los padres para una entrevista posterior si el caso lo amerita.

En ocasiones se opta por iniciar la entrevista solicitando a los padres que presenten su versión particular de cómo están percibiendo a su hijo en diferentes áreas.

Después de la información que ha presentado el profesor, la entrevista se orienta a precisar señalamientos, recomendaciones o estrategias para apoyar, desde el ámbito familiar y escolar, el proceso de desarrollo del chico.

La entrevista acaba con el establecimiento de acuerdos mínimos de tratamiento que, con mayor o menor énfasis, comprometen al profesor, al alumno o a los padres sobre aquello que se considera importante para la superación del chico. Es decir, se asumen determinados compromisos coherentes con las necesidades o dificultades constatadas en la evaluación. Estos compromisos se escriben en el Informe de Evaluación y son firmados por los padres, a quienes se sugiere que tomen nota de estos, así como de todo lo que consideren importante del conjunto de la entrevista. Los compromisos asumidos serán objeto de revisión en la siguiente entrevista de evaluación. Por otra parte, con frecuencia, se dan orientaciones a los padres de cómo llevar un seguimiento y evaluación en casa.

Finalmente, el profesor, una vez acabada la entrevista, anota en un rubro de observaciones las impresiones que le han merecido las actitudes de los padres respecto a la evaluación, a la educación de sus hijos o al colegio en general.

El propósito general que subyace en nuestro sistema de información de evaluación a los padres es, fundamentalmente, lograr una educación compartida y participativa, en la que los principales agentes educativos, el propio chico, los padres y el colegio aúnen, coordinen y asuman su rol coherente y mancomunadamente, en función del logro de los objetivos previstos. Creemos que a cada uno le corresponde un quehacer que es preciso concordar para evitar contradicciones esterilizantes, y para dinamizar, con una meta común y un estilo semejante, el desarrollo del chico.

Este modo de evaluación, evidentemente, resulta mucho más laborioso que la simple remisión a los padres de una Libreta de Notas, con una calificación numérica por asignatura y la ocasional observación escrita del tenor: «Su hijo ha mejorado mucho» o «Debe esforzarse más». Por ello es que desde la semana anterior a las entrevistas se suspenden las actividades vespertinas de capacitación, programación y coordinación de los profesores, para poder dedicar el tiempo a la sistematización de las evaluaciones y redacción de informes y para las entrevistas, que en definitiva siempre rebasan el tiempo reservado a las actividades vespertinas, requiriendo un tiempo adicional. Creemos que esto expresa la importancia que le damos a la evaluación y a la participación de los padres en ella.

Los chicos evalúan al colegio y a sus profesores

Generalmente dos veces al año, los chicos tienen ocasión de evaluar toda la vida colegial: administración, dirección, organización, actividades y, especialmente, a sus profesores.

Es una forma de participación, de formación de la criticidad, de la corresponsabilidad, de la iniciativa, de la democracia, del autogobierno.

Esta evaluación se realiza mediante un sistema de encuesta estructurada, que recoge tanto la opinión, como la sugerencia y, además, ofrece la posibilidad de calificar a cada profesor en un gran número de ítems que permiten detectar los puntos fuertes y débiles de cada profesor en el desempeño de su rol.

Una vez vaciados los datos y realizado un consolidado, este es analizado por todos y cada uno de los profesores, lo que sirve de pauta para mejorar nuestra intervención pedagógica, y muchas veces es la materia prima de la evaluación del equipo y de la reprogramación semestral o anual. Los aportes de los chicos son tan contundentes que señalan diáfananamente nuestros errores, retos y logros.

Sus valorizaciones y sus sugerencias no pueden menos que tenerse en cuenta, pues los chicos son los que con mayor derecho y pertinencia pueden decirnos cómo se sienten y cómo nos sienten.

Llama la atención la sinceridad, receptividad y sensatez que pueden tener los chicos como conjunto cuando se les da la oportunidad de expresarse.

Capítulo IX

El equipo docente

Queremos dedicar un capítulo especial a la vida de equipo en el colegio, constituido por todo su personal docente, porque ha sido, es y pensamos que seguirá siendo una clave fundamental en el desarrollo de nuestro proyecto, además de un elemento vital en la perspectiva de seguir desarrollándose y consolidándose. Presumimos que el formar equipo es clave para el desarrollo de cualquier proyecto.

Desde el inicio, consciente y voluntariamente, se optó por el trabajo en equipo, opción derivada del convencimiento de que los esfuerzos individuales solo alcanzan cierto nivel de rendimiento y eficacia en la medida en que se coordinan con otros esfuerzos, dentro de una unidad de principios y fines. Opción exigida, por otra parte, por coherencia con los principios y fines postulados y compartidos por todos nosotros: la solidaridad, la búsqueda de la verdad, la libertad y responsabilidad compartidas, la democracia y el autogobierno, el afán de dinamizar la construcción de una sociedad regida por relaciones de justicia y fraternidad.

Cada uno de los que pusimos en marcha el proyecto era consciente de que solo poniendo en común energías, competencias y responsabilidades resultaba viable tal empresa. El elemento aglutinador fundamental, embrionario, intuitivo y primario fue crear una escuela diferente, alternativa a la que se ofrece oficial y comúnmente, convencidos de que no responde a las posibilidades, intereses y necesidades de los chicos. Queríamos una escuela que posibilitara el desarrollo de una pedagogía científica y humanista, en la que los chicos crecieran alegres, desplegando sus potencialidades físicas y psíquicas, emocionales, intelectuales y sociales, en una vida regulada fundamentalmente por una ética basada en la solidaridad. Queríamos, además, ser un aporte a la pedagogía nacional a partir de nuestra experiencia y contribuir de alguna manera a la necesaria renovación pedagógica de la escuela en el país. Ciertamente, también nos unía una empatía personal y lazos de amistad, que estábamos abiertos a compartir con quienes se fueran uniendo al equipo inicial. Una sintonía básica en la interpretación de la rea-

lidad, en la concepción de hombre y sociedad, así como una sintonía de utopías, creemos que son necesarias para conformar equipo.

Hoy estos tres elementos: la empatía, la ideología compartida y la unidad de metas siguen siendo los elementos aglutinadores del equipo. Pese a que ha ido creciendo, ese crecimiento se ha dado bajo un determinado estilo. No somos simplemente un grupo de profesionales, colegas, que se enfrentan a una tarea común, que asume el trabajo educativo como un medio de sobrevivencia. Somos un grupo de profesionales unidos por convicciones coincidentes o similares, apasionados por la educación, dispuestos a jugarlos en un esfuerzo de coherencia (no siempre lograda) con los principios que postulamos; trabajadores que sienten que su realización personal pasa por el trabajo pedagógico; personas que creen en la educación como factor de cambio social; gente abierta a la vivencia de la solidaridad grupal y a la amistad que pueda surgir. En fin, una serie de elementos de identificación y compromiso que constituyen el trasfondo de nuestra vida de equipo, con una cierta comunidad de vida, que facilita y hace grato el trabajo y la convivencia.

Quizá suene narcisista tal presentación y romántica la pretensión de una vida de equipo en este estilo, sin embargo, pese a dificultades y «encontronazos», esta ha sido la tónica permanente en estos años de trabajo. Sin duda, la cohesión del grupo de profesores se ha facilitado por la dinámica laboral, en la cual cada profesor se plantea retos de trabajo y compromisos personales, asumiéndose como una persona en constante crecimiento. También es cierto que no todos han vivido con la misma intensidad las relaciones grupales, incluso unos pocos no han logrado una integración completa, pero nadie ha estado desinteresado de la vida grupal.

Más allá de la experiencia positiva que venimos viviendo, pensamos que un equipo cohesionado es un punto de apoyo muy importante (si no necesario) para plasmar un proyecto educativo y, por tanto, debe ser una meta permanente, que inevitablemente exige sacrificios y renunciaciones derivados de la subordinación de los intereses individuales a los colectivos. Tiene que existir una voluntad explícita y consciente de formar equipo, fruto de la convicción de que los hombres no son solo solidarios por su parecido o por la semejanza de sus problemas y necesidades, sino porque la solidaridad está inscrita en la raíz del ser humano y que la semejanza permite la complementariedad, pues nos complementamos unos a otros y así resolvemos más eficazmente nuestras necesidades y problemas. Queremos decir que deben conjugarse la convicción de la necesidad mutua y la decisión de agrupamiento. Así, el grupo se hace equipo cuando siente, piensa, quiere y actúa como un «nosotros», pudiendo mantenerse, desarrollarse, evolucionar y producir en una línea de continuidad y de cohesión.

Sabemos cuán difícil será configurar un equipo en escuelas donde hay un gran número de profesores que se han juntado sin ningún criterio de proximidad existencial y entre los que hay diversidad de concepciones de hombre y sociedad, a veces, incluso, concepciones contrapuestas. No negamos algunas ventajas de tal disparidad, pero puede dificultarse enormemente la conformación de equipo cuando los presupuestos y las perspectivas son demasiado disímiles. Aun en este caso, creemos que vale la pena intentar siquiera una sana cooperación a través de un cierto consenso sobre los fines de la escuela que, propuestos y asumidos colectivamente, conduzcan a una identificación que unifique al colectivo de profesores. Sin esa identificación colectiva sobre determinados fines, creemos que la escuela se vuelve zigzagueante en su manejo de etapas (infancia, niñez y adolescencia) en las que se requiere referentes claros y parámetros estables. No negamos tampoco la necesidad del entrenamiento para la vivencia del pluralismo, pero este tiene su momento y su medida, y no puede esperarse más que predisposiciones en la edad escolar. Si educar es en buena medida influir u orientar en una determinada dirección, no creemos que sea adecuado y manejable para los escolares ofrecerles múltiples y dispares orientaciones. Quizá con cierta base y con entrenamientos dosificados, en la juventud se podrá tener una vida más abierta y plural.

Así pues, creemos que una tarea primordial de toda escuela es lograr claridad en sus fines, que le den una identidad propia, consistente y consensuada. La segunda tarea será instrumentar, consensuadamente, un diseño curricular coherente con los fines y la tercera, comprometer a cada uno de los profesores para que aporte específicamente para alcanzar los fines propuestos como parte del conjunto. Identidad de grupo a partir de los fines, consenso y compromiso con la tarea común quizá son los tres pivotes para la formación de equipo.

Hoy que se está hablando, incluso a nivel oficial, de la necesidad de que existan «proyectos curriculares» como dinamizadores de pedagogía diversificada se presenta un reto difícil para los profesores, especialmente para el personal directivo, puesto que solo ensamblando equipos es posible plasmar un «proyecto de centro». Quizá se trate de ir empezando por formar equipos de áreas, grados, niveles, etcétera.

Es lamentable que gran parte de las escuelas del país no tengan ni siquiera un esbozo de los fines que persiguen, y dan por supuesto que el gran y único fin es enseñar. Así de vago y difuso. Se carece de un armazón conceptual, teleológico y pedagógico que dé identidad, y entonces, lógicamente, cada uno «se dispara por donde le parece», lo que provoca la pérdida de la coherencia del conjunto y de la mencionada línea de continuidad.

Cuando hablábamos del ideario de nuestra escuela, resaltábamos su funcionalidad como cohesionador de equipo. No logramos entender cómo puede darse un equipo educativo sin parámetros de referencia comunes en cuanto a axiología, principios pedagógicos, perfiles, metodologías, etcétera.

Relaciones humanas en el equipo

Estamos convencidos de que cuando los miembros de un equipo se sienten identificados con algo, ligados por algo y trabajan para algo común, se crea un estado afectivo que hace percibir la solidaridad y se promueve una tendencia a dar lo mejor de sí al esfuerzo común. Nace un clima de comunión de sentimientos que suscita el deseo de satisfacer lo que se entiende que es una voluntad colectiva. Esa identificación colectiva con unos principios y fines de la educación y de la propia escuela, esa unidad en torno a una tarea común y ese trabajo cotidiano compartido ha sido una de las bases fundamentales sobre las que se ha asentado un estilo de relaciones humanas al interior del equipo, relaciones realmente humanas que juzgamos, en general, saludables.

Trataremos de hacer una síntesis de algunos de los principales elementos que, creemos, han contribuido a crear nuestro estilo de relaciones humanas en el equipo:

a. Un hecho que en nuestro caso ha jugado un rol muy importante en la conformación del equipo ha sido un abordaje espontáneo, natural y directo de las relaciones humanas desde el primer contacto y, posteriormente, tanto entre los profesores como con los chicos y sus padres. Ha sido un hecho no planificado que ha emanado del convencimiento de que el equipo solo puede darse entre personas sinceras, que renuncian a representar un papel para ser ellas mismas. Deben caer las máscaras tras las cuales ocultamos nuestro verdadero yo para que pueda darse un encuentro personal. En contraposición, juzgamos que el estilo de relación humana predominante en la sociedad peruana y sus organizaciones (entre ellas la escuela), aun siendo generalmente cálido y respetuoso, es muy formal, convencional, ceremonioso e indirecto, y no siempre sincero. Se establecen con frecuencia relaciones más bien funcionales, de personaje a personaje, más que de persona a persona. Esto, indudablemente, obstaculiza la configuración de equipos.

b. Esta sinceridad y franqueza desembozada y desengolada favorece una atmósfera cómoda de confianza y es indispensable para que nazca y crezca un equipo integrado. Si existen celos, prejuicios y generalizaciones se hace muy difícil la aproximación social y más bien se alimentan las segregaciones y las distancias: todos se mantienen a «una distancia prudencial» y a la defensiva. O

sea, para que un equipo se cohesione, como tal, es indispensable un cierto nivel de confianza mutua, que cada uno sepa que puede fiarse de los demás. Es natural que, inicialmente, se dé un tanteo, un tasar paulatino de los que ingresan a un equipo, como del equipo al ingresante, pero más brindando oportunidades con apertura, que especulando dificultades con recelo o mezquindad. La hipocresía, la envidia, la competencia, el chisme, las alusiones malévolas tácitas etcétera, tan frecuentes en la administración pública y en muchas organizaciones privadas, son la madre de «serruchadas de piso» taimadas y ladinas, de indiferencias despectivas, de heridas y rencores ocultos, que socavan la posibilidad de formar equipo. En cambio, un clima de confianza mutua deja libre lo mejor de uno, y también lo peor, pero mantiene la posibilidad de aprovechar lo positivo y superar lo negativo, posibilita la colaboración y, por tanto, favorece el logro de objetivos. Por el contrario, un clima de desconfianza es demoledor para el desarrollo personal, para la convivencia y para la eficacia de los grupos, genera un desperdicio increíble de energías, un desgaste personal estéril y sofoca, además, la producción cooperativa.

c. Sobre un terreno de espontaneidad sincera y en un clima de confianza, florece con facilidad la apertura afectiva, es decir, un estar abierto a dar y recibir afecto, a crear lazos afectivos. Se facilita la comunicación que entrelaza vidas, se promueve el interés y la preocupación recíproca, preocupación que se hace efectiva en el apoyo servicial concreto. Si postulamos «el afecto» como nuestro primer principio pedagógico, este no puede estar ausente como ingrediente sustantivo de la vida de nuestro equipo. Es más, será su piedra angular. ¡Qué hermoso resulta el encuentro de cada mañana con rostros y abrazos cálidos!

Pretender que los compañeros de trabajo no entablen amistad entre sí es, en muchas organizaciones, un ideal. Sin embargo, para nosotros, resultaría artificial hasta cierto punto.

d. Después de un tiempo de pertenencia al equipo, en un ambiente como el descrito, rápidamente se da un conocimiento mutuo bastante profundo, que facilita y, en ocasiones, también dificulta las relaciones. Es el momento de poner a prueba la aceptación del otro y la tolerancia mutua, que no significan ni indiferencia ni pasividad ante las opiniones, modos peculiares de ser o defectos de los demás, sino el asumir, comprensivamente, la pluralidad y el apoyo para superación personal del otro. Ahí tendrá que mostrar cada integrante del equipo su grado de madurez. Es inevitable que en un grupo surjan conflictos, opiniones contrarias y sentimientos encontrados, y no se trata de ocultarlos o negarlos, sino de tomarlos como parte normal de la convivencia y tener el valor y la lealtad de llegar hasta el fondo de las cuestiones perturbadoras, tratando de razonarlas o

analizarlas oportunamente. Resulta corrosivo para la vida de equipo dejar que se enquisten rencores y discrepancias soterrados, no abordados.

e. Acabamos de aludir, indirectamente, al mecanismo necesario para subsanar los normales e inevitables conflictos: el diálogo directo y abierto, con los ingredientes de aceptación del otro y tolerancia. Pues bien, creemos que la *fluidéz de la comunicación* es otra variable importante para la vida saludable del equipo, siendo casi sinónimos las relaciones humanas y la comunicación. Nuestra preocupación en este sentido ha sido siempre preservar espacios y canales, frecuentes y variados, para propiciar la comunicación al interior del equipo. No se trata de ver en la comunicación simplemente un antídoto de conflictos, sino un canal transvasador de vidas, un cohesionador de equipo, un liberador de tensiones, un dinamizador del desarrollo personal e institucional, un estilo de convivencia, un iluminador de caminos, un socializador de ciencia y experiencia, un eje de confrontación y encuentro... ¡y tantas cosas más! No podemos entender cómo una escuela puede vivir y desarrollarse sin que haya una frecuencia de comunicación entre todos los responsables de ella. Más adelante hablaremos de los canales formales e informales de comunicación que nosotros tratamos de implementar y que sin duda, constituyen una fuente primordial de alimentación para el proyecto educativo.

No tenemos la pretensión de haber enunciado los elementos esenciales de toda vida de equipo y válidos para cualquier tipo de organización o escuela, aunque sí creemos que son importantes para las relaciones humanas en un equipo que intenta llevar adelante un proyecto educativo de nuestro corte. Los elementos considerados han sido entresacados de nuestra experiencia de vida de equipo. Nuestra pequeña y breve historia nos ha demostrado cuán fecundos han sido para la vivencia de un trabajo cooperativo, de un agradable compañerismo e incluso para propiciar profundas y sólidas amistades. Efectivamente, la tónica general ha sido y sigue siendo, hasta ahora, una convivencia alegre, simpática y dinamizadora del trabajo pedagógico, en la que la mayoría de los miembros del equipo ha podido cosechar amigos entrañables.

No queremos insinuar que gozamos de un cielo exento de problemas en las relaciones humanas. Ha habido problemas y presumimos que seguirá habiéndolos, pero han sido contadas las rupturas profundas y definitivas, como también contadas las discrepancias irresueltas. No pretendemos, por otra parte, que el equipo entero se convierta en un grupo de amigos, en el que todos tengan el mismo grado de empatía, comunicación y confianza, pues sería una vana e insensata pretensión.

El profundo conocimiento que se va logrando, la proximidad afectiva, la facilidad de comunicación que se logra y la comodidad que ofrece la confianza hace

que constituyamos un pequeño mundo acogedor en el que se manejan códigos propios de una historia compartida, llena de sobreentendidos que pueden resultar poco inteligibles para extraños. Esto, que es perfectamente normal, puede resultar peligroso si el grupo se cierra en sí mismo y se aísla o, también, si se homogeniza demasiado. Estamos vigilantes en este sentido, aunque no siempre seamos suficientemente abiertos.

Aspiramos a que la unión del equipo se dé en el pluralismo, en la libre búsqueda de comprensión mutua y de voluntad común, más que en una ausencia de divergencias de personalidades o de opinión. Estamos convencidos de que no es necesario estar de acuerdo siempre o ser similares para estimarnos mutuamente y concordar a la hora de actuar. Suprimir todas las tensiones y antagonismos, además de ser imposible, entrañaría un empobrecimiento que perjudicaría a todos y aun al propio proyecto. Importa mucho aprender a discrepar sin rupturas y tener el valor de manifestar la desaprobación, la disconformidad o la opinión contraria, hacer el esfuerzo de formular con claridad las objeciones y discrepancias para sanearlas o concertar. Es el aprendizaje de la convivencia humana que pretende ser democrática. Se trata de conciliar, no de uniformar, y toda conciliación supone tolerancia, apertura, renuncia y sacrificio. ¡En esas estamos! Alguien dijo que «el tedio nació un día, el día de la uniformidad» y, aunque reconozcamos en ella una tentación permanente de eficiencia castrense, creemos que al facilitar la domesticación se deshumaniza y desperdicia la riqueza de la diferencia y la diversidad.

Dinámica del equipo

Algunos principios pedagógicos que planteamos para nuestro trabajo educativo con los chicos nos exigen, por razones de coherencia, vivirlos también en el equipo y quizás uno de ellos signa todo el trabajo de equipo: el intento de plasmar la democratización de la escuela. Se trata de hacer efectivo un cierto autogobierno con la participación directa y fundamental, especialmente, del equipo de profesores en todas aquellas decisiones que atañen a lo pedagógico y a la organización interna. Efectivamente, en la práctica son muy pocas las decisiones que se toman sin haber pasado por el debate en el seno del equipo y sin contar con consenso.

En ocasiones, hemos pecado de ultrademocratismo, llevando a discusión cuestiones bizantinas que podían resolverse a nivel de coordinación, de comisiones específicas o de la dirección, sin pretender una participación de todos en todo, que en la práctica ha resultado poco ágil y funcional. En este sentido, quizá no siempre hemos sido suficientemente pragmáticos y expeditivos. Con todo, hemos preferido pecar de ultrademocratismo que de autoritarismo verticalista.

Evidentemente, la identificación de cada uno de los miembros del equipo

con el proyecto, su sentido de corresponsabilidad y las buenas relaciones predominantes facilitan un manejo democrático y, recíprocamente, una participación democrática nutre a su vez lo anterior. Es un hecho que quien no participa en el diseño de opciones o en la toma de decisiones recibe como ajeno y más fríamente lo elaborado por otros y se siente menos comprometido a ejecutarlo, además de responsabilizarse menos de los resultados. Amamos más aquello que lleva el sello de nuestro esfuerzo, nuestra firma. No es lo mismo trabajar para alguien que trabajar con alguien.

Pese a nuestros errores, creemos que podemos decir que el balance es positivamente democrático, pues se ha logrado un buen nivel de corresponsabilidad y de complementación. Definitivamente, el peso no ha estado en un autoritarismo ni en reivindicaciones de derechos, deberes y competencias, en jerarquías y subordinaciones, en controles y sanciones o en reglamentos sino más bien en liderazgos, coordinaciones, responsabilizaciones, colaboración, autoevaluación, fiscalización grupal y sanción moral, deliberación, acuerdo grupal, etcétera.

Esto ha traído muchas ventajas y algunos inconvenientes. Las ventajas quizá pueden resumirse a tres aspectos: 1) una cierta vivencia de comunidad solidaria, 2) un sentirse parte esencial de una obra común y 3) una participación nacida de convicciones éticas e ideológicas en torno a la vocación y papel de educadores para una sociedad más justa.

Decimos participación nacida de convicciones compartidas en función de un cambio social, que es diferente de participación nacida de un mero contrato de trabajo que pone la expectativa sobre todo en la utilidad material y a veces solo personal. Así pues, participar para nosotros significa no solo ocupar con eficiencia un puesto de trabajo por sentido del deber, obedecer fielmente, asistir pasivamente, mantener buenas relaciones con todos. Significa, además, «comprarse el pleito» de la educación en general y de la escuela en particular y sentir en carne propia las preocupaciones institucionales para aportar espontánea y libremente lo mejor de sí para el desarrollo del proyecto. Es realizar la tarea específica considerando su función dentro del conjunto. En fin, participar es para nosotros hacerse corresponsable de la marcha pedagógica de la escuela, de su organización interna y de su papel dentro del marco de la educación nacional.

Hemos planteado algunas ventajas importantes en el modo concreto de vivir de nuestro equipo y algunos logros, pero también se han dado inconvenientes, problemas y desaciertos que nos plantean retos de superación. A medida que el equipo y el número de alumnos y padres han ido creciendo, se ha hecho más complejo y difícil el manejo del colectivo: se ha hecho más difícil un seguimiento próximo del trabajo de cada profesor y de los procesos de cada alumno;

se han ido acumulando ambiciones y tareas que no siempre han sido realistas, bien distribuidas y dosificadas; ha aparecido una mayor necesidad de normativa, organización y directividad, que nos cuesta asumir; pese a darse delegaciones, no se ha logrado descentralizar muchas funciones, en gran parte por la amplitud y ambición de los objetivos que cada profesor enfrenta con sus alumnos en el aula y en buena parte también por habernos movido siempre con insuficiente personal, infraestructura y equipo; cierta dificultad en el seguimiento y persistencia de los acuerdos asumidos consensualmente, que no han tenido su correlato de fidelidad, de control y de sanción efectiva; un exceso quizá de respeto por los estilos personales en detrimento de la unidad y necesaria continuidad en las secuencias.

Con todo, pese a estas y otras deficiencias, juzgamos que el balance es positivo y mantenemos la esperanza de superar paulatinamente todo aquello que vamos descubriendo que frena o dificulta nuestro trabajo y así recrear los modos concretos de hacer eficiente una democracia participativa, un autogobierno colectivo y vencer la tentación «facilista» del verticalismo, que hace a corto plazo eficiente una organización, pero a costa de cosificar a las personas al manipularlas con la remuneración, la competencia, el arribismo, el temor, etcétera.

Hay que decir, además, que un ente orgánico que ha dado unidad, perspectiva y continuidad al proyecto ha sido la entidad promotora, sobre la que recae la responsabilidad última de velar por los fines institucionales, sus principios fundamentales y su política administrativa. La dirección tiene el papel de bisagra entre la entidad promotora y los colaboradores o beneficiarios del proyecto, articulando y trasvasando iniciativas y preocupaciones de unos y otros en ambos sentidos. Esto nos ha permitido enriquecernos permanentemente, sin empantanarnos en lo coyuntural, sino aprovechándolo. Este aporte y crítica de ida y vuelta de todos, nos ha permitido capitalizar experiencias, subsanar muchas deficiencias, explotar iniciativas, en fin, hacer del proyecto algo vivo y dinámico.

Una vida de equipo solidaria y de participación democrática no se construye con deseos y pronunciamientos ni se vive en lo recóndito del alma. Es preciso establecer experiencias, canales y mecanismos operativos y concretos que permitan un aprendizaje en la acción de trabajo democrático en equipo. A continuación, señalaremos algunos puntos de apoyo que, creemos, han favorecido la dinámica democrática de nuestro equipo.

Entre estos puntos de apoyo queremos destacar las reuniones periódicas estructuradas por una parte, y, por otra, los encuentros colectivos de recreación y compañerismo, los frecuentes encuentros interpersonales entre los miembros del equipo, los breves espacios de cafetería, los encuentros deportivos, entre otros.

Un papel preponderante tienen las reuniones periódicas estructuradas con fines específicos, como son:

a. *Las reuniones de preparación del año escolar*: durante un mes y medio, antes de iniciar el año escolar con los chicos, nos reunimos todos los días para hacer los preparativos del año escolar. Estos preparativos incluyen:

1) Una *revisión del ideario* con el objeto de lograr una mayor interiorización de este, de una relectura a la luz de la coyuntura, de analizar nuestra coherencia con él. Es un tiempo muy rico de reflexión compartida, de recentrarse del sentido global del trabajo y su perspectiva, de reubicación axiológica personal y del equipo. Asimismo, es de vital importancia en el proceso de incorporación de nuevos miembros al equipo y al proyecto.

2) *Jornadas de capacitación* en aquellos aspectos que consideramos necesarios, en base a lecturas, charlas de expertos, conversatorios o el aporte de los conocimientos o experiencias de los miembros del colectivo.

3) *La programación anual* con el diseño de los objetivos anuales de grado en todas las áreas, los criterios metodológicos y los procedimientos de evaluación.

4) *La planificación general anual, la organización interna y la distribución de responsabilidades*.

5) *Las dinámicas grupales*, en las que analizamos diferentes aspectos de nuestra vida personal, grupal o profesional (vivencia del ideario, conducción de los chicos, eficiencia, relaciones interpersonales, etcétera), que constituyen momentos muy densos de ensamble de equipo y compromisos de superación personal.

6) *Análisis de la coyuntura-sociopolítica*. Estos son los principales elementos de la preparación del año escolar, que en conjunto constituyen la planificación de este, pero van más allá porque nos permiten un diálogo permanente y profundo, que nos unifica en lo personal y laboral, pues plasman en concreto la participación democrática y la corresponsabilidad.

b. *Las reuniones trimestrales de evaluación y reprogramación*: cada tres meses, destinamos unos días (sin los alumnos) a revisar el periodo transcurrido y a plantear los ajustes necesarios para el periodo siguiente en los diferentes aspectos (personal, tutoría, programaciones, etcétera). Estos momentos constituyen un alto en el camino y cumplen, además, la función de un relativo descanso renovador, por cuanto no hay que atender directamente a los chicos. Un descanso altamente productivo porque nos permite establecer correctivos sobre la marcha y retomar perspectiva. Todos estamos cargados de experiencias

y preocupaciones inmediatas, que encuentran un canal para ser compartidas y afrontadas grupalmente. Según las necesidades más perentorias, se pone más énfasis en un aspecto u otro de la vida de la escuela a la hora de programar estas reuniones trimestrales.

c. *Las jornadas de evaluación de fin de año*: cada fin de año nos reservamos unos días, apenas han entrado de vacaciones los chicos, para hacer un balance anual de nuestro trabajo pedagógico, confrontando los logros con los objetivos que nos habíamos planteado en la planificación y programación de inicio de año.

d. *Las reuniones semanales*: cubren esencialmente cuatro áreas:

1) *Programación semanal*, día por día, que se realiza por equipos de ciclo.
2) *Capacitación semanal* en aquellos aspectos o temas que consensualmente se consideran necesarios para el trabajo pedagógico. Para esta capacitación se cuenta con un tiempo de una hora y media a la semana y puede prolongarse por varias semanas si el tema lo amerita. También es frecuente fraccionar al colectivo en varios subgrupos de acuerdo con las necesidades o intereses.

3) *Coordinación semanal*, que permite ponernos de acuerdo para actividades que implican interrelaciones, a fin de unificar criterios, normar la vida colectiva, evitar interferencias, etcétera.

4) *Evaluación periódica*, que atiende tópicos considerados importantes, como las relaciones interpersonales, situaciones académicas grupales, análisis de «casos», conducción grupal, organización interna, etcétera.

Todas estas ocasiones de encuentro estructurado y cronogramado promueven y fortalecen la deliberación compartida, la participación democrática y la toma de acuerdos, casi siempre por unanimidad. Pero los frutos de este intento de autogobierno no solo benefician al proyecto educativo, sino que también son beneficiosos para la vida de equipo al fomentar la intervinculación y la corresponsabilidad. Asimismo, beneficiosos para la superación personal al favorecer el autoconocimiento con el aporte de todos, estimular la autocrítica, la reflexión, el juicio crítico, la creatividad, etcétera, lo que plantea un reto permanente de búsqueda de sentido de las cosas, de criterios de acción y de solución de problemas.

Con frecuencia nos sometemos a alguna dinámica grupal de tipo absolutamente personal, en la que nos enfrentamos, fraterna pero descarnadamente, para detectar aquellas características de personalidad o incoherencias de vida, que exigen una rectificación de rumbos. En ocasiones resulta doloroso estar en la mira

de todos, sometido a una heteroevaluación en la que todos pueden opinar, pero finalmente es un dolor productivo, ya que conlleva a una mejor comprensión de sí mismo, a una renovación de compromisos, a plantearse acciones para el desarrollo personal contando con el seguimiento amistoso y el apoyo del equipo.

Además de estos momentos de trabajo estructurado de equipo, en los que se intenta plasmar de alguna manera un cierto autogobierno pedagógico, se dan varios encuentros informales personales o grupales y encuentros colectivos recreativos, que contribuyen enormemente a cohesionar el equipo a partir de encuadres totalmente diferentes al encuadre laboral. Nos referimos a agotadores partidos de vóley o fulbito, reuniones musicales, fiestas celebratorias (cumpleaños, navidad, año nuevo, clausura, etcétera), en las que participamos festivamente con animadas conversaciones, almuerzos o cenas de equipo, entre otros. Todos llevamos adentro un niño que necesita exteriorizarse y gozar de la inmediatez del juego, su gratuidad, su frescura, su fantasía, su ingenuidad, su espontaneidad, pero cuando no hay un clima relajado y de confianza este niño no se atreve a asomar. Los adultos también necesitamos de la diversión y recreación. Como dijimos: el juego es cosa seria. Alguien decía que quien no hace el «burro» de vez en cuando, lo hace todo el día, al convertirse en una bestia de carga.

Creemos que estos son caminos y expresiones concretas de una vida solidaria de equipo y de participación democrática que permite el desarrollo del proyecto educativo y el desarrollo personal dentro de él.

Conscientes de que no es posible trasladar mecánicamente nuestro estilo de relaciones humanas y nuestra particular dinámica de equipo a otras realidades, con todo, reafirmamos la necesidad de viabilizar concretamente relaciones verdaderamente personales y canales de participación en el diseño del trabajo educativo, en su organización, en su fiscalización, en su evaluación. Si el maestro no es capaz de ensayar otro tipo de relaciones que las funcionales ni de construir de alguna manera una conducta democrática en la escuela con sus compañeros de trabajo, tendrá poco derecho y pocas posibilidades de educar a sus alumnos para un mundo más humano, solidario y democrático. En este sentido, tiene una grave responsabilidad el personal directivo de cada colegio, puesto que puede ser el freno o promotor de una comunidad pedagógica y educativa participativa. No es que pensemos que la democratización sea un regalo de arriba hacia abajo, sino que creemos que es una conquista de todos, en la que unos tienen más oportunidades y posibilidades que otros.

Retamos desde estas páginas a cada director y profesor para que intente, mediante mecanismos concretos, una democratización de su escuela, sin prejui-

cios, temores o desalientos antelados. Los resultados pueden ser escasos y difíciles, pero siempre beneficiosos. Hay que estar convencidos de que a mayor franqueza y participación, mayor identificación con la causa, mayor responsabilidad y compromiso.

Hoy la escuela peruana dispone hasta de un dispositivo legal que crea la «jornada pedagógica» mensual, que permite un espacio de encuentro de los profesores para mejorar su trabajo y posibilitar la participación democrática, sin estar perturbados por el trabajo con los chicos. Desgraciadamente, muchas instituciones educativas desaprovechan este espacio, pues lo anulan o malversan inútilmente.

Una vía ágil de trabajo, que en muchas ocasiones hemos utilizado para favorecer y encauzar las deliberaciones y debates, ha sido la presentación de proformas elaboradas por un responsable o una comisión, para que esta proforma sea estudiada por el grupo, corregida, complementada, enriquecida y finalmente debatida y, si es el caso (con las supresiones, agregados o correcciones pertinentes), aprobada. Esto exige de quienes elaboran la proforma apertura total para reformularla con los aportes del grupo. Es un punto de partida que facilita y ordena las discusiones, además de dar la posibilidad a todos de participar y concordar. Pese a las renuncias que casi siempre implica para los autores de las proformas, generalmente estas salen más ajustadas a la realidad, mejor asumidas y resultan más eficaces, porque cuentan con el aval democrático del colectivo que ha sido de alguna manera coautor.

El arte de la convivencia democrática requiere de disciplina y organización indudablemente, pero sobre todo de convicción y ejercitación. Así como solo se aprende a nadar en el agua, solo se aprende a convivir democráticamente en la práctica. La participación en el poder, más que un derecho a ser proclamado, es un derecho a ser ejercido. Creemos que cualquier propuesta alternativa de sociedad, pasa por la democratización del poder y que el maestro y la escuela tienen un rol fundamental que cumplir en el aprendizaje del autogobierno de las futuras generaciones. La seudodemocracia representativa del voto y de la espera de resultados, debe ser reemplazada por la participación directa, orgánica y fluida, en ámbitos eslabonados, posibilitando el aporte y la fiscalización a lo largo de los procesos. El trabajo en equipo es un camino al alcance de la mano en cada escuela.

Capítulo X

Relaciones con los padres

El primer contacto y la evaluación de ingreso

Dentro del marco de una educación escolar que pretende ser personalizada y que aboga por una filosofía de vida enraizada en la solidaridad, la criticidad, la libertad y la creatividad, y, asimismo, conscientes de que los alumnos que tendremos en el colegio, en última instancia, son más fruto de la influencia familiar que de la escolar, creemos que es sumamente importante el diálogo y la concordancia entre la familia y la escuela. Si queremos ser eficaces y congruentes en nuestra educación y no convertir a la educación en un terreno de disputa por los principios, con el riesgo de generar «esquizoides», es necesario ponernos de acuerdo, familia y colegio, en los fines generales y metodologías de la educación.

Por todo esto es que, desde el inicio, pretendemos que los padres conozcan lo más exactamente posible el ideario del colegio y la forma concreta de plasmarlo en el trabajo educativo, nuestras posibilidades y limitaciones. Esta información se da ofreciendo un apretado resumen escrito del ideario a los padres que acuden al colegio solicitando vacante para sus hijos, como un primer elemento que sirva para que los padres puedan analizarlo y comentarlo a nivel de familia. Posteriormente, se ofrece un extenso conversatorio con pequeños grupos de padres que postulan a sus hijos, a fin de que tengan la oportunidad de formular cuantas dudas y preguntas tengan respecto a los fines y metodología del colegio. Solo después de esta prolija información, consideramos que los padres tienen elementos suficientes para decidir si optan o no por inscribir a sus hijos en nuestro colegio. Si bien es cierto que la mayoría de padres vienen teniendo referencias de nuestro estilo educativo y buscando un régimen educativo diferente, estas pueden ser parciales y es preciso que una decisión tan importante sea asumida con toda conciencia y responsabilidad. Tras esa información los padres pueden insistir en el deseo de inscribir a sus hijos o renunciar a ello, pero el colegio no tomará la decisión de acoger a sus hijos sino hasta después de la entrevista personal con cada familia y la evaluación de los hijos.

La entrevista con los padres de cada postulante es clave para conocer a fondo, por una parte, la historia y la dinámica familiar, las metas y estilo educativo, los vínculos y relaciones familiares, las expectativas, posibilidades y problemas familiares, etcétera; y por otra parte, para conocer, a través de los padres, la historia particular, los rasgos de personalidad, las habilidades y dificultades específicas, tanto en lo socioemocional como en lo intelectual respecto del hijo que postula al colegio. Esta visión de sí mismos y del hijo, pese a los sesgos inevitables, es un gran aporte para esclarecer hasta qué punto es posible emprender un trabajo educativo mancomunado con el hijo de esta familia y el colegio. Asimismo, es un punto de partida para abordar certeramente y desde el inicio a cada chico desde su circunstancia y realidad.

Esta entrevista, que tiene una duración promedio de una hora u hora y media, la lleva a cabo el personal del psicopedagógico durante los últimos meses del año anterior al ingreso o, si hubiera vacantes, en el verano.

Asimismo, se lleva a cabo una evaluación individual de aspectos socioemocionales, intelectuales y académicos del postulante, de acuerdo con su edad, a partir de una entrevista, una batería de pruebas psicológicas y de nivel académico. Con ello y el aporte de los padres se obtiene un perfil bastante aproximado de las características, necesidades, posibilidades y dificultades de cada chico, que será sustantivo para que cada profesor pueda llevar a cabo un trabajo idóneo y peculiar con cada alumno desde el inicio del año escolar.

La entrevista con los padres y la evaluación de sus hijos darán la pauta para la decisión del colegio de admitir o no a los postulantes, que será positiva en tanto se prevean posibilidades de llevar a cabo una educación mancomunada coherente.

Más allá de las decisiones de los padres o del colegio, estos primeros contactos y sus procesos permiten un conocimiento mutuo muy valioso y una aproximación ideológica-afectiva –que es parte del clima personalizado que se pretende mantener en las relaciones del colegio con los chicos y sus familias–, lo que marca la pauta para las relaciones posteriores y, a la vez, creemos que es expresión de la seriedad con que quisiéramos cumplir con nuestra labor de coeducadores.

Un punto enfático que se explicita en estos primeros contactos es la importancia de mantener abiertos los canales de comunicación de los padres con el colegio, con los compromisos que ello conlleva de preocupación, presencia, tiempo y participación directa y fluida.

Creemos que es lamentable (por no decir aberrante) la mera relación burocrática que se suele mantener entre el colegio y los padres. Una relación que

generalmente se limita a una libreta de calificativos trimestral, que en el mejor de los casos va con alguna anotación ocasional si el profesor es una persona preocupada o si el alumno ha cometido alguna falta grave. Es una expresión más de lo impersonal y de la masificación generalizados en la educación.

La participación de los padres

Los padres, desde la primera entrevista, saben bien que el colegio les va a exigir una frecuencia importante de comunicación y participación. Con ello se pretende hacer realidad la coeducación coordinada entre colegio y padres.

Veamos cuáles son los canales de que dispone el colegio para efectivizar esa comunicación y participación a diferentes niveles:

a. A nivel personal

1. La entrevista trimestral de informe de evaluación

Cada tres meses se cita a los padres de cada chico para sostener con ellos y con el propio chico una entrevista en la que se evalúa el trabajo realizado durante los meses que anteceden. Aquí se aborda el nivel de avance o logro de los objetivos asignados al trimestre en las cuatro grandes áreas: actitudes, habilidades, conocimientos y destrezas manuales, artísticas y psicomotrices. Al final del segundo trimestre se analiza, además, el cumplimiento de los retos y acuerdos que se asumieron en el primer trimestre. Es una evaluación dialogada entre los tres estamentos implicados: el colegio, representado por el profesor, los padres y el alumno.

Así, no solo se pretende que el colegio ofrezca a los padres una información del nivel de rendimiento de sus hijos, sino que se analicen e interpreten los factores que determinaron tales rendimientos y, además, que los padres puedan ofrecer su visión del proceso del hijo, especialmente en lo que se refiere a actitudes y al trabajo académico que se realiza en casa. Los propios hijos tienen la oportunidad de dar su opinión, tanto de las apreciaciones del profesor como de la de los padres.

Esta entrevista es una ocasión propicia para interpretar situaciones y coordinar esfuerzos en aras de apoyar el proceso de desarrollo de cada chico. Y, en la práctica, favorece también la dinámica de pareja y familia, pues obliga a un tiempo de reflexión conjunta, de comunicación y acuerdo. No es raro que fruto de esta entrevista se presenten problemas que demandan solución tanto en la relación de pareja, como con los hijos.

La entrevista termina con acuerdos que implican los compromisos que deberán regir la dinámica de superación personal del chico, regulando el aporte de este, el apoyo de los padres o del profesor. Estos acuerdos serán materia de revisión en la entrevista del siguiente trimestre.

Esta modalidad de entrevista de informe de evaluación se efectúa tres veces al año y constituye un canal privilegiado de la relación colegio-padres, a nivel personal.

2. Entrevistas ocasionales

Estas entrevistas con los padres tienen lugar cuando se da una situación específica que la amerita, sea con el profesor, con el psicopedagógico o con la dirección, a solicitud de estos o a solicitud de los padres. El criterio que subyace en esa política de puertas abiertas a la comunicación es el abordaje mancomunado, por los dos estamentos quizá más significativos en la formación de los chicos, de los problemas o situaciones que se piensa pueden gravitar en el desarrollo de los chicos, sin necesidad de tener que esperar el momento de las entrevistas de informe de evaluación.

b. A nivel grupal

1. Los comités de aula

Están constituidos por los padres de los alumnos de un aula y el profesor de esta. Están representados por dos o más padres elegidos a inicio del año y llamados «delegados de aula», que son los encargados de convocar junto con el profesor a las reuniones de todos los padres de un aula, además de establecer la temática y dinámica de trabajo de cada reunión y asimismo, de servir de enlace con otras instancias del colegio o fuera de él: la dirección, la asociación de padres, etcétera. Constituyen la instancia colectiva más fluida de coordinación, comunicación, capacitación y participación de los padres.

Inevitablemente, cada comité de aula se reúne tres veces al año, al inicio de cada trimestre, y tiene como parte obligada de la agenda la presentación por parte del profesor de los objetivos que se pretende que alcancen los alumnos durante el trimestre, además de coordinar las formas de hacer efectiva la colaboración de los padres para el logro de los objetivos, especialmente de los actitudinales. Por otra parte, se pueden consensuar pautas de hábitos y metodología de estudio, formas de acompañamiento y seguimiento, apoyos que requieren los proyectos a ejecutar (paseos, visitas, conferencias, materiales, bibliografía, etcétera). Estas reuniones con frecuencia son en la casa de alguno de los padres de familia del aula, lo que le da un aire más acogedor y menos formal.

Además, cada comité de aula puede diseñar una programación específica de acuerdo con las inquietudes y necesidades de los padres, en función de apoyar más adecuadamente el desarrollo de sus hijos. Así, se puede diseñar un ciclo de capacitación sobre la psicología de la etapa evolutiva que viven sus hijos, conversatorios sobre determinados temas que sienten que les involucran a ellos como educadores

o a sus hijos como grupo, información sobre la metodología del colegio en algún aspecto, etcétera. También se puede organizar excursiones de confraternidad entre los padres de un aula y sus hijos, actividades deportivas o lúdicas, recolección de fondos para determinadas necesidades de aula, publicación de producciones de sus hijos, trabajos colectivos o minkas para el mantenimiento o refacción del aula y su mobiliario, etcétera.

Creemos que los comités de aula son el mejor instrumento para hacer efectiva y real la corresponsabilidad educativa entre los padres y el colegio. El hecho de la convivencia de los hijos en la escuela y de tener una problemática propia de la edad constituye un aglutinante de los padres, que les motiva a enfrentar juntos las situaciones, y les aporta mutuamente criterios para el trabajo educativo.

La práctica demuestra que el impulso del profesor y de los delegados de aula es decisivo para su buena marcha. Difícilmente se logra una asistencia y participación del total de los padres de cada aula, pero definitivamente el promedio se podría situar entre el sesenta y ochenta por ciento en todos los casos.

2. La asociación de padres y madres de familia (AMAPAF)

Es la organización representativa de la comunidad de padres y madres de familia de La Casa de Cartón, para la participación educativa. Está conformada por los padres o apoderados de los alumnos matriculados en el colegio, quienes por el acto de matrícula se obligan a participar en la gestión y corresponsabilidad educativa. La asociación está normada por un reglamento interno, que contempla las funciones, los derechos y obligaciones de los asociados, la organización y el régimen económico.

En la práctica, las dos instancias de la organización de la asociación que tienen más vigencia son la asamblea general y la junta directiva. Del dinamismo de esta, depende el cumplimiento de los fines, que básicamente consisten en promover y organizar la integración, participación y cooperación de los padres para contribuir a la plasmación del ideario del colegio, a través de actividades de capacitación, de integración, de crítica y de colaboración técnica y material. El colegio convoca dos reuniones anuales, en coordinación con la junta directiva de la asociación: una antes del inicio del año escolar, de carácter prospectivo y programático y otra al finalizar el año, con carácter eminentemente evaluativo. En estas reuniones, la junta directiva de la asociación tiene su espacio para plantear a la asamblea sus planes, propuestas, elegir a sus miembros, presentar sus balances y evaluaciones.

El accionar de la asociación no se reduce a estas reuniones, pues en ellas más bien solo se decide la política de la junta directiva y el programa de las prin-

cipales actividades que se pretenden realizar. Será a lo largo del año que se irá plasmando, en actividades puntuales, la política aprobada en asamblea.

Estas actividades se pueden agrupar en bloques: actividades culturales (publicaciones, conciertos, eventos, etc.), actividades de integración (paseos colectivos, deportes, veladas recreativas, etcétera), que muchas veces también cumplen la función de recaudar fondos para necesidades del colegio; actividades de capacitación sobre temas específicos de interés para el colectivo de padres y actividades de apoyo material (rifas, bingos, minkas, kermeses, etcétera).

3. Jornadas de reflexión-capacitación

Cada año se realiza una o dos jornadas de revisión compartida de algún tema que preocupa especialmente al colegio y a los padres por su fuerte incidencia en lo formativo-educativo. Así, por ejemplo, se ha tratado temas como «la televisión como elemento educativo», «la sexualidad en el desarrollo evolutivo», «el neoliberalismo y la educación», «la violencia estructural y política», «la identidad nacional», etcétera.

Se trata, fundamentalmente, de propiciar un tiempo, por lo general una mañana de sábado completa, de reflexión e intercambio, a partir de una dinámica de trabajo que incluye la presentación de un marco general sobre el tema, un intercambio grupal a partir de preguntas centradoras y un plenario de conclusiones o criterios generales. Con el aporte de todos los asistentes, se van perfilando los aspectos más importantes y se van construyendo consensos para orientar la vida familiar y colegial. Es destacable la riqueza de los aportes y el correspondiente enriquecimiento mutuo, pues cada padre o madre expresa sus dificultades, sus sentimientos, sus experiencias, sus descubrimientos y logros.

Casi siempre a partir de las conclusiones de cada grupo se elabora por escrito un consolidado, que las sintetiza y sistematiza, para posteriormente ser distribuido entre los padres, de tal manera que pueda servir de referente explícito.

El clima general de relación con los padres

La identificación de los padres con el ideario del colegio, el estilo espontáneo, horizontal, afectuoso y directo que pretendemos debe regir las relaciones humanas, la frecuencia de comunicación, el hecho de tener grupos no mayores de veintidós alumnos por aula y una sola aula por grado son algunos de los elementos que facilitan una relación muy cercana y familiar del colegio con los padres, de cada profesor con los padres de su grupo y de los padres entre sí. Efectivamente, hasta el momento han sido muy pocas las situaciones de tensión y el clima general, además de ser de un positivo entendimiento y de una efectiva colaboración, resulta agradable y desproblematizado.

No pensamos que ese clima sea fruto de la casualidad, sino que es un objetivo y es por eso que se han instrumentado conscientemente los mecanismos que lo hacen posible. Así, desde la primera entrevista ya se explicitan con claridad nuestros propósitos, metodología, exigencias, dificultades, dudas y limitaciones para que se puedan vislumbrar las posibilidades de hacer camino juntos y evitar malentendidos. Todo quiere ser planteado con franqueza y honestidad, con el mínimo de burocratismo y el máximo de personalización. Asimismo, pensamos que la frecuencia de comunicación estrecha los lazos afectivos y la comprensión mutua, por lo cual el colegio promueve espacios de encuentro a diferentes niveles, como hemos dicho. Así, los padres acuden al menos tres veces al año para las entrevistas de evaluación de sus hijos, tienen tres reuniones de comité de aula al año, dos asambleas anuales y una o dos jornadas de reflexión-capacitación, aparte de otras reuniones o encuentros que puedan programar la asociación o los comités de aula, de lo que resulta que hay varias ocasiones promovidas anualmente por el colegio de intercomunicación. Ciertamente, salvo las entrevistas individuales a las que asisten todos, al resto de convocatorias no acuden todos los padres, pero la asistencia promedio sobrepasa el sesenta por ciento.

Creemos que de esta forma estamos realizando también una verdadera escuela de padres, especialmente con las asambleas, los comités de aula y las jornadas de reflexión-capacitación en la que juntos vamos aprendiendo a manejar esa ineludible, difícil y apasionante responsabilidad de educar a los hijos.

Si bien no está muy definido el organigrama de la asociación, los canales de participación democrática, de sugerencia y crítica se dan de una forma más bien coloquial, directa y espontánea, dada la fluidez de comunicación. No obstante, creemos que es peligroso para la continuidad y coherencia de nuestra línea pedagógica no ser selectivos y cautelosos para incorporar las sugerencias e iniciativas que provienen de quienes finalmente no tienen que implementarlas. El equipo docente se reserva la última decisión en lo técnico-pedagógico. En este aspecto, somos celosos, puesto que la responsabilidad última es nuestra. Por tanto, quisiéramos ser permeables a toda sugerencia y crítica, pero sin claudicar de nuestro espacio de comunicación. Cada padre tiene una visión con matices particulares de la educación de sus hijos y ve el colegio a partir de ellos y en función de ellos, por lo que resulta definitivamente imposible responder a tantos matices y expectativas particulares. Siendo así, no queda más remedio que asumir la responsabilidad de implementar, cambiar o suprimir solo aquello que responde a inquietudes mayoritarias de los padres y a las posibilidades reales de nuestra situación concreta y nuestro equipo concreto.

En todos los niveles e instancias, los padres y madres, individual y grupalmente, tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, que, por otra parte, les son solicitadas y son finalmente procesadas por el equipo docente. Con cierta frecuencia se efectúan sondeos de opinión de los alumnos y de los padres mediante encuestas sobre los aspectos más importantes de nuestro trabajo educativo, que son un referente fundamental para reorientar y reorganizar el proyecto.

Si bien, como decíamos, el clima general de la relación con los padres y madres es familiar y armónico, de colaboración y solidaridad, la familiaridad y la confianza generan pequeños problemas: cierta informalidad, espontaneidad, pérdida de límites, deseos de ser atendidos en peculiaridades minúsculas, etcétera. Así, por ejemplo, puede ser que un padre llame, desatinadamente, a la casa del director a las diez de la noche para comunicar que su hijo ha perdido su chompa y encargarle que trate de localizarla. Con todo, bien valen la pena estos tributos innecesarios en aras de mantener un ambiente cálido y próximo.

El Perú es un país con tradición de participación comunal. Ahí están multitud de obras levantadas con el esfuerzo colectivo, ahí están las ollas comunes, las organizaciones vecinales, los clubes departamentales, las fiestas patronales y tantos asentamientos humanos, con sus colegios surgidos en la arena gracias a la decisión y el trabajo de manos unidas que miran al futuro.

La escuela, creemos, puede y debe rescatar esa tradición de vida comunal al dar canales de identificación, comunicación y participación que la hagan sentir empresa colectiva. Seguramente, no podrán conseguirlo las Grandes Unidades Escolares ni la burocracia escolar ni los feudos empresariales de la educación porque el anonimato, la frialdad y los intereses individualistas matan los sentimientos de solidaridad, que son los únicos capaces de fecundar un compromiso colectivo.

Capítulo XI

Dificultades, retos y perspectivas institucionales

Permanentemente, en nuestras jornadas de capacitación, con nuestras lecturas y conversaciones, tratamos de descubrir los nuevos desafíos que plantean a la educación los cambios que se vienen dando a nivel internacional y nacional en la última década, pero ahora queremos analizar las dificultades, retos y perspectivas que vamos afrontando en nuestro propio proceso de desarrollo que, evidentemente, está condicionado tanto por factores externos, como por nuestra dinámica interna.

Para este análisis procederemos, por un lado, a retomar los temas de cada capítulo y, por otro, a tratar de responder aquellas preguntas que se pudiera hacer nuestro lector y que quizá no han sido abordadas específicamente en nuestra sistematización y que, sin embargo, han sido más o menos recurrentes en las presentaciones públicas que hemos hecho de nuestro proyecto. Queremos, con ello, dar una mirada autocrítica a nuestros años de experiencia educativa institucional para destacar algunos pasos dados, las dificultades encontradas, los retos pendientes y las perspectivas que se nos abren.

La razón y finalidad del proyecto

Nacimos porque pensábamos que la educación escolarizada no respondía a las necesidades y posibilidades de los chicos ni del país y porque creíamos que había alternativas pedagógicas más consistentes, coherentes y pertinentes. Las razones por las que surgió nuestro proyecto educativo desgraciadamente todavía subsisten. Incluso creemos que, lejos de haberse avanzado en una línea de renovación pedagógica, de mejoría de la calidad educativa y de coherencia con la realidad, la escuela peruana de hoy, en líneas generales, está peor que hace varias décadas.

Atribuimos este deterioro en gran parte a tres factores fundamentales:

a) Una política educativa nacional errática que no ha logrado diseñar un proyecto Educativo Nacional mínimamente consensuado, consistente y coherente (en diez años habrán pasado por la cartera del Ministerio de Educación no menos de diez ministros y en los últimos cinco años no menos de seis).

b) La creciente disminución de los recursos del presupuesto nacional destinados a la educación, lo cual implica una subestimación práctica de la educación contra toda recomendación internacional, que considera elemental la inversión en una formación básica idónea de sus recursos humanos, para el desarrollo de un país.

c) Consecuente con lo anterior, la desvalorización y deserción de buena parte del profesorado más calificado, que ha sido reemplazado por docentes sin título con muy escasa o ninguna preparación (alrededor de la mitad de nuestros profesores a escala nacional carecen de título profesional y muchos de los que lo tienen lo han conseguido en base a dudosas profesionalizaciones).

No es nuestro propósito hacer un análisis del desastre educativo nacional, simplemente acotamos esta situación de caos. Si hace algunos años nos pareció oportuno asumir como maestros el reto de plantear un nuevo modo de «hacer educación» y tratar de construir una escuela alternativa, hoy creemos que es aun más necesaria la existencia de escuelas que ofrezcan modelos alternativos, que puedan servir de referentes a la hora de formular nuevas políticas educativas e ir nutriendo al sistema educativo. Así pues, nuestro propósito sigue siendo el mismo: ofrecer propuestas, desde la experiencia concreta, que puedan ayudar a mejorar la calidad educativa de la escuela nacional. Evidentemente, no pensamos en trasplantes mecánicos, sino en aportar principios, criterios y recursos flexibles y extraídos de la práctica pedagógica, que puedan servir de pauta.

Desde el inicio, pensamos en una escuela en la que nuestros chicos se formaran «mejor». Para ello, concretamente, queríamos descubrir nuevos objetivos educativos, nuevos recursos metodológicos para alcanzarlos, nuevos estilos de relación, de intervención pedagógica, de aprendizaje, de evaluación, de conducción grupal y de organización escolar para ofrecerlos y compartirlos servicialmente con la escuela y el magisterio nacional. Por último, queríamos ir más allá de nuestros chicos, de la educación y de la escuela nacional. Nos interesaba contribuir a la construcción de un hombre nuevo y una nueva sociedad. «Educar para el cambio social» era un eslogan significativo que habíamos hecho nuestro. Hoy constatamos cambios profundos, pero no estamos contentos con la orientación de muchos de ellos, pues pensamos que en buena parte no han hecho sino profundizar los males preexistentes. Así pues, seguimos luchando (lamentablemente quizá con

menor fuerza) por ese cambio social en la línea de nuestro ideario, en busca de una renovación pedagógica para una educación nacional de mayor calidad y nos mantenemos en el intento de ofrecer a nuestros chicos aprendizajes que promuevan su realización personal y social.

¡En buen lío nos metimos! ¡Las cosas no resultaron tan fáciles como nos imaginábamos! ¡Qué difícil está resultando plasmar en la práctica nuestros deseos! ¡Qué duro es andar a contracorriente!

Tenemos que admitir, con pena, que en muchos de nosotros se deja sentir el cansancio, que se ha entibiado el compromiso en algunos y que incluso algunos van claudicando de lo que ahora llaman «ilusiones y utopías superadas». Sí, ha decrecido un tanto la «mística» del colectivo del colegio. Padres, profesores y alumnos están menos comprometidos con los grandes objetivos del proyecto. El entorno individualizante, mercantilista, pragmático, inmediateista, consumista ha mellado nuestro espíritu, nos ha debilitado, ha restado fuerza a nuestras convicciones y consecuencia a nuestra acción. Aunque no estamos vencidos, sí llevamos heridas de guerra.

Pese a todo, un buen contingente no se ha rendido y hemos ido conquistando algunas cotas importantes:

- a) Mayor claridad y precisión en nuestros objetivos
- b) Mayor diversidad, consistencia y pertinencia en nuestros recursos metodológicos
- c) Mayor diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación
- d) Una sólida presencia en los medios educativos
- e) Desarrollo institucional

En fin, sabemos más qué hacer, cómo hacer las cosas, disponemos de mejores y mayores recursos aunque, paradójicamente, no estamos seguros de haber crecido en eficiencia y eficacia pedagógica. Por ello, creemos que estamos en mejores condiciones objetivas internas, pero las condiciones subjetivas y las externas son ahora nuestra dificultad y nuestro reto.

Durante estos años *e in crescendo*, hemos mantenido abierto nuestro proyecto a la educación nacional, de tal forma que hemos estado permanentemente comunicados con otras experiencias educativas, con maestros, con instituciones y gremios educativos, con escuelas, con universidades e institutos pedagógicos a través de encuentros, seminarios, debates, talleres y conferencias, unas veces como organizadores y otras como invitados. Tanto es así que hay dos profesores designados para lo que llamamos «relaciones exteriores». Durante 1994 hemos podido contabilizar la participación del colegio en cincuenta y dos eventos educativos externos, lo que equivale a un poco más de una por semana.

En conclusión, es claro que el colegio no vive su experiencia encerrado en sí mismo, sino más bien con una apertura tal que, a veces, incluso sentimos absorbente y desbordante. No sabemos muy bien cuál es la eficacia y trascendencia movilizadora y modificadora de nuestra acción hacia afuera, pero creemos que estamos aportando para revertir la caótica situación educativa nacional.

Nuestras fuentes filosóficas y psicopedagógicas

Nuestros fundamentos filosóficos se han mantenido hasta hoy con pocas variantes y matices teóricos, a pesar de los cambios ideológicos que se han dado en el contexto nacional e internacional. Sin embargo, como ya hemos repetido, sí lamentamos que se haya debilitado la fuerza de la convicción y consecuentemente, también nuestra coherencia práctica. Lo que antes era un telón de fondo claro y orientador permanente, explícito y exigente hoy subsiste como telón de fondo, pero mucho más difuminado, ensombrecido, implícito y, por tanto, menos comprometedor. Nuestras discusiones filosóficas son más esporádicas y menos apasionadas, por lo que resulta más difícil una confrontación vital, personal y colectiva con nuestra concepción de mundo, de hombre y sociedad.

Hoy estamos en una etapa de clarificación de posiciones y de revisión de estas, exigidos por las nuevas corrientes ideológicas hegemónicas, pero por ahora todo nos lleva a pensar que nuestro reto será la reafirmación de nuestros principios, pese a sabernos más vulnerables y minoritarios. En este aspecto, padres y profesores hablamos, quizá con cierta nostalgia, de «revitalización» del proyecto y de utopías.

En relación con nuestras fuentes psicopedagógicas, creemos que los últimos aportes nos han venido especialmente de la psicología cognitiva, del constructivismo y de la informática, aunque tales aportes requieren de un procesamiento y adecuación más profundo y completo. No pensamos haber agotado aún el caudal de la «pedagogía activa y de la escuela nueva» de los cincuenta primeros años de nuestro siglo, que guio en gran parte nuestros inicios. Creemos que subsiste la validez de una vena pedagógica riquísima para nuestra escuela y que en muchas escuelas está por estrenarse todavía. Más bien nos preocupa estar cayendo en la trampa de un eficientismo academicista, inmersos como estamos en la insensata vorágine de la competencia, de la técnica, de la especialización prematura, del copamiento del tiempo en preparar un futuro profesional desvalorizando el presente, el interés, el juego, las relaciones humanas, en fin, la vida.

Lamentablemente, como equipo colectivo estamos menos ávidos de una profundización científico-pedagógica que enmarque nuestro trabajo. No somos,

pues, ajenos al influjo del pragmatismo inmediatista y materialista: lo cotidiano, la casuística, la actividad concreta, la magia de la técnica, etcétera, nos van robando la reflexión, el sentido de la acción, la perspectiva. Esto se expresa en que cada vez disponemos de menos tiempo para el diálogo profundo, para la capacitación y la lectura, para la preparación remota, para la reflexión conjunta, para la sistematización. Con frecuencia, se percibe en algunos el considerar una pérdida de tiempo el entrar en «disquisiciones teóricas», el tiempo dedicado a dar sentido a las cosas. No negamos, efectivamente, en algunas ocasiones haber caído en cierta «dilección inútil», pero creemos que el mito de la eficiencia puede tragarse las finalidades últimas. Sí, creemos que hay riesgo bajo la frase «hay que ser más prácticos», pues puede esconder un activismo superficial, un éxito pírrico, una sutil alienación o simplemente una falta de capacidad e interés por lo profundo, por cierto, muy a tono con la ideología predominante.

Nuestros grandes objetivos

Posiblemente, nuestro mayor acierto ha sido poner la educación de pie (pues creemos que está de cabeza), al colocar como objetivos prioritarios la formación en valores y el desarrollo de habilidades intelectuales y después todo lo demás. Ello no significa que seamos eficaces, pero siquiera creemos estar acertados en la selección de las prioridades educativas. Con tal planteamiento coinciden hoy las tendencias educativas para la educación básica, incluso los planteamientos oficiales de nuestro país y, en principio, coinciden también los padres que postulan a sus hijos para nuestro colegio. Sin embargo, todos sabemos muy bien que la educación axiológica y el desarrollo de habilidades cognitivas no tienen un refrendo práctico en la escuela nacional y nosotros somos testigos de que la entusiasta opción inicial de los padres por el colegio y sus prioridades educativas se va diluyendo muy rápidamente en muchos de ellos, pues demandan al colegio poner énfasis prioritariamente en el aprendizaje de conocimientos, lo que relega en la práctica (no siempre en el discurso) los objetivos actitudinales y los que se refieren a la promoción de las habilidades intelectuales.

Creemos disponer de un consistente cuadro axiológico, capaz de articular la vida personal y social. Hemos reflexionado mucho y revisado frecuentemente nuestra experiencia pedagógica sobre la formación en valores, por lo que disponemos de un panorama bastante preciso (en tanto es posible en algo tan complejo y vital) de a dónde dirigir nuestras pretensiones. Los cuatro grandes valores que orientan nuestro trabajo de actitudes están muy desmenuzados y secuenciados como para poder hacerlos operativos. Otro tanto sucede con la taxonomía de habilidades intelectuales, que resulta conceptualmente de más difícil comprensión

para los padres y los propios profesores. Quizá sería adecuado el adosar más un trabajo para el desarrollo de las capacidades comunicativas, al trabajo para el desarrollo de las habilidades intelectuales que lo hemos endosado más bien al curso de Comunicación y a los talleres de expresión corporal y teatro.

Los problemas más graves que plantea nuestra propuesta centrada preferentemente en objetivos de actitudes y de habilidades son su complejidad, su sutileza, su dinamismo, sus interdependencias. Se pretende, finalmente, abarcar el cuerpo, todo el mundo afectivo y todo el mundo intelectual: cuerpo, mente y corazón. Pero ¿cómo renunciar a alguna de las partes? ¡Qué fácil resultaría centrar todos los esfuerzos en un parcela de la mente: la memoria! Seguramente nos sentiríamos más satisfechos, porque podríamos contabilizar éxitos más claros si dedicáramos casi todo el tiempo y la energía a que los chicos capitalizaran información. Pero estamos convencidos de que esta no es la labor primordial de la escuela, pese a que así es concebida por muchos y a que es mucho menos problemático su manejo, pese también a que muchos la considerarían más funcional y exitosa.

Efectivamente, los objetivos actitudinales y de habilidades nos abren mil frentes complejos de trabajo formativo, que nos aturden a la hora de programar una didáctica sistemática. Son las consecuencias de haber optado por educar para la vida. La vida es así de inasible, controversial y compleja. Nos sentimos cooperadores con los padres de la educación de sus hijos, a quienes percibimos también un tanto como hijos nuestros, y ellos saben que educar es una tarea en la que se entrecruzan mil variables y no quieren renunciar a ninguna. Nosotros tampoco.

Creemos que, aunque nuestra propuesta de valores hoy sufra los embates de un fuerte viento en contra, es una propuesta que nos marca una pauta para ser mejores personas y para construir una sociedad más humana. Cuando hemos analizado los cambios a escalas nacional e internacional, tratando de vislumbrar los riesgos y oportunidades, las fuerzas y amenazas, hemos sentido que nuestro ideario y su propuesta de valores constituyen una respuesta bastante aproximada a las necesidades del mundo actual, aunque no esté de moda (o, precisamente, por no estar de moda). Creemos que el Perú en particular necesita a gritos rescatar las tradiciones cooperativas y solidarias, la sinceridad, la criticidad, la honestidad, la democracia, la tolerancia, el pluralismo, la identidad y, tanto en lo internacional como en lo nacional, se ha visto que la demanda más recurrente es la creatividad, la flexibilidad, la versatilidad. Pareciera que hemos hecho calzar forzosamente las demandas a las propuestas de nuestro ideario, y no que las propuestas del ideario han resultado calzar con las demandas del mundo actual, pero no ha sido así. Sucede, simplemente, que nuestro ideario y nuestra propuesta educativa, des-

de un inicio, trataron de responder a las necesidades fundamentales del hombre, tratando de ofrecer satisfactores coherentes.

Si revisamos las demandas de hoy a la educación desde el ámbito estrictamente intelectual, nos percatamos que estas se refieren esencialmente a habilidades intelectuales superiores y a lo que podríamos llamar un despliegue de la capacidad integral de la mente (definitivamente no a la mera acumulación enciclopédica de conocimientos). Así lo aseguran, además, los grandes teóricos de la educación actual. Nuestra intuición inicial de crear una «escuela para pensar», se ve refrendada por la ciencia pedagógica y por las demandas del mundo de hoy.

No nos referimos de un modo especial a los objetivos de conocimientos, puesto que no constituyen ninguna novedad dentro de la práctica común de las escuelas y resultan ser su objetivo primordial. No desvalorizamos un adecuado bagaje informativo, lo consideramos imprescindible. El problema reside en determinar cuál debe ser este bagaje adecuado por un lado y, por otro, en cómo acceder didácticamente a él.

En relación a las destrezas, especialmente en lo que se refiere a la preparación para el trabajo, creemos que con el intento de establecer las Comisiones Productivas en nuestro currículo, estamos respondiendo de alguna manera a otra de las demandas del mundo actual.

No pretendemos decir con lo anterior que nuestro trabajo pedagógico es el adecuado o que seamos consecuentes y eficientes. Lo que decimos es que creemos honestamente que nuestros objetivos son consistentes y pertinentes.

Definitivamente, tener ante nosotros un abanico tan amplio de propósitos, nos complica las cosas. Muchas veces hemos conversado en el equipo docente acerca de la necesidad de establecer priorizaciones renunciando a algunas cosas, simplificando otras, de ampliar horario de trabajo para disponer de más tiempo para cubrir mejor nuestras ambiciones, de elevar las remuneraciones del profesor para una dedicación exclusiva y total, pero todavía no hemos hallado una solución satisfactoria para abarcar sosegada y cabalmente todo cuanto anhelamos.

Nuestros principios pedagógicos

Creemos que todos ellos son absolutamente válidos y necesarios para regir la intervención pedagógica del maestro, la convivencia y organización escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero ni son los únicos posibles, ni somos capaces de ser plena y permanentemente consecuentes con todos y cada uno de ellos. Es muy posible que, incluso, sean demasiado ambiciosos y provoquen en algunos profesores, nuevamente, una sensación de aturdimiento al tener que vivir su ejercicio pedagógico a la luz de ellos. Si tuviéramos que optar por algunos de

ellos, sin duda, indiscutiblemente, el primero sería el del «afecto». Y eso es lo que pediríamos a todo maestro como principio rector de su pedagogía: querer de veras a sus chicos. Si en la escuela nacional dominara este único principio, otra sería la realidad de nuestras escuelas y, seguramente, de nuestro país. Si nuestros chicos son y se saben queridos, les habremos ofrecido el mejor de los servicios. Ciertamente, el afecto es la mejor garantía de salud psicológica y moral, personal y social. Sin una vida afectiva satisfactoria, todo se vuelve conflictivo y hasta patológico. Por otra parte, es el único terreno propicio para que florezca la solidaridad.

Juzgamos que, en buena medida, venimos siendo fieles al principio del afecto. Los chicos se muestran reconfortados y agradecidos por ello, y a su vez, nos sentimos queridos por ellos. Son expresiones de esto la espontaneidad en las relaciones, la confianza, las confidencias, la alegría, la ausencia de tensiones y de agresividad en el ambiente, además de abrazos sentidos. No vivimos en un cielo de armonía, pero los conflictos no son ni graves ni duraderos. Un observador formal, externo y ocasional, seguramente sentirá demasiado informal y familiar la relación y, según sus códigos, puede incluso, sentir que no se guardan los «debidos respetos y distancias». Quizá no estamos en un punto de equilibrio, pero, en todo caso, preferimos pecar por familiaridad y no por autoritarismo, frialdad o asepsia. Este estilo de convivencia de una gran familia no queremos perderlo, aunque evidentemente tiene algunos costos y dificultades.

No vamos a hacer ahora una autoevaluación profunda de los doce principios que, queremos, regulen nuestra pedagogía. Diremos simplemente que vemos en ellos una fuente inagotada e inagotable de posibilidades. Estamos lejos aún de sentirnos satisfechos de nuestra consecuencia hacia ellos, pero ahí están incitándonos convincentemente. No renunciamos a ninguno de ellos y nos sirven de referente pedagógico. En el equipo de profesores y en los grupos de chicos, hay quienes vivencian mejor unos principios que otros, de acuerdo con rasgos de personalidad y características grupales. Con todo, quizá los que en general se vivencian más consecuentemente son, además del afecto, la democracia, la personalización y la integralidad.

En relación con los demás principios, creemos que podemos seguir avanzando. Por esto es que deseamos que el chico sea aun más protagonista y activo en su aprendizaje (en este aspecto hay que recoger, como decíamos, los aportes del constructivismo). Deseamos que la realidad esté más metida en la escuela y que aproximemos a los chicos a ella porque estamos convencidos que es la mejor fuente de aprendizajes. Deseamos que los chicos aprendan jugando más y trabajando con ilusión y gusto, y algo hemos perdido en este sentido, con las presiones academicistas. Deseamos lograr un material didáctico globalizado e

integrador de las diferentes disciplinas, porque ahora está demasiado librado a la capacidad de globalización y la iniciativa de cada profesor. Deseamos progresar mucho más en una didáctica del aprendizaje por descubrimiento, un aprendizaje creativo, porque vemos que la creatividad es una de las capacidades más demandadas por los cambios actuales. Deseamos desarrollar una didáctica que propicie aún más la investigación y el espíritu científico, aprovechando para ello las nuevas tecnologías, especialmente la informática.

Estos son nuestros retos en relación con los principios pedagógicos que hemos ido asumiendo y que queremos seguir incorporando en nuestro estilo pedagógico. La dificultad mayor para que esta incorporación sea colectiva nos viene del recambio de profesores, pues resulta evidente que quienes tienen más años trabajando en el colegio, con el entrenamiento diario, logran identificarse más con los principios y plasmarlos mejor en su práctica pedagógica; mientras que el profesor nuevo necesita más de un año de capacitación para su aplicación y otro tanto familiarizarse con ellos, hasta que logra, como promedio, al final del segundo año internalizarlos y vivirlos con fluidez.

Recursos metodológicos para la formación de actitudes

Plantearse una educación en valores resulta en sí mismo complejo y problemático. La propia denominación «educación en valores» resulta ambigua. Nosotros mismos usamos como sinónimos «formación de actitudes» y «educación en valores». Ambos conceptos tienen fronteras difusas entre sí y con la «educación moral» e incluso con la «educación cívica». Generalmente, preferimos hablar de actitudes porque los valores son más abstractos y generales, y, por tanto, más distantes de los procesos infantiles y adolescentes a los que dirigimos nuestra acción pedagógica, si bien sabemos que las actitudes son dependientes de los valores, pues estos constituyen la base y fundamento de las actitudes y conductas (una persona puede mostrar gran cantidad de actitudes y conductas que tienen relación con un solo valor). Así pues, esas formas de comportamiento que concretan y explicitan determinados valores es lo que llamamos actitudes y que nos ofrecen un campo muy rico y específico de intervención pedagógica.

Ciertamente, una formación de actitudes incluye una educación moral, entendida como una serie de principios de vida que creemos de cierta validez universal (en nuestro caso, los cuatro ejes de nuestro ideario, en especial, la solidaridad), pero no se agota en ella, pues también, además de valores morales, incluye valores sociales, políticos, estéticos, etcétera.

Un asunto más delicado aun en torno a la formación de actitudes (educación en valores), lo constituye el hecho de que en nuestra civilización occidental, y hoy

más que nunca, se considera que lo axiológico pertenece al campo de lo privado y de la conciencia, y que, por tanto, la educación en este aspecto debería ser neutral o ni siquiera intervenir, en aras de reforzar el pensamiento y la acción libres y autónomos. Desde esta perspectiva, toda orientación axiológica de la escuela resulta sospechosa de manipulación o adoctrinamiento. Esta posición nos parece, además de relativista e individualista, impracticable y estrictamente teórica. Con todo, creemos que, frente a la educación tradicional basada en valores absolutos (que finalmente son relativos a un tiempo y circunstancia), meramente adaptativa y adoctrinadora (pasiva e irracional), una educación para la autonomía ofrece elementos a rescatar como las habilidades intelectuales (análisis lógico, razonamiento, juicio crítico, entre otros) que están en la base de la autonomía moral.

Pareciera que nos encontramos en un callejón sin salida, pues hay que buscar un modelo que no sea absolutista ni relativista. Se trataría de un modelo que fuera respetuoso de la autonomía personal y que a la vez ofreciera criterios racionalmente aceptados como deseables para todos. Desde esta perspectiva, puede parecer paradójico que las propuestas educativas de todos los países que se ufanan de democráticos y pluralistas ofrezcan un corpus de valores como fines moralmente valiosos en sí mismos, que configuran el perfil ideal del alumno y encarrilan el currículum. Esto, en nuestro caso, un colegio particular, pequeño, con una propuesta axiológica explícita, es solo relativamente complicado porque tanto padres como profesores saben a qué atenerse desde el ingreso y dicha propuesta se convierte en una cuestión de libre opción. Más difícil es en la escuela pública y en aquellos centros educativos en los que la propuesta axiológica es ambigua (lo que no quiere decir plural) y con frecuencia implícita y contradictoria.

Otro dilema que está en el fondo de toda determinación de los valores en la escuela es la función que se le otorga a esta: si tiene una función principalmente socializadora y reproductora del sistema (en este caso la escuela tendría el papel de adaptar a los alumnos a la ideología vigente) o más bien una función liberadora a partir de la crítica y el compromiso. No es fácil resolver este dilema, porque en la práctica somos conscientes de que no existe una educación absolutamente libre, aséptica, descondicionada y no contaminada de ideología; es decir, toda educación depende del contexto, y en este sentido siempre tiene un cierto papel adaptativo, pero nosotros creemos que quedan márgenes de decisión que permiten la transformación. Entonces, dado que la educación es de todas maneras una actividad intencional, creemos que lo más honesto es tratar de explicitar nuestras intenciones y elegir los valores que creemos deseables y, a partir de ellos, analizar críticamente los valores vigentes. Esto nos permite ser dueños de nuestras propias opciones y poder reflexionar sobre ellas e impulsar cambios sociales.

No coincidimos con el determinismo social de Durkheim ni vemos a la escuela como una simple fuente de «socialización metódica de las nuevas generaciones», aunque reconozcamos (y padezcamos) la fuerte influencia del medio social. Ya lo dijimos: creemos que de alguna forma podemos educar a nuestros alumnos y a nuestros hijos, lo que nos hace responsables en gran medida de ellos, sobre todo hasta la adolescencia, en que recién se hará posible hablar de una relativa autonomía moral.

Con lo que acabamos de decir, estamos introduciendo otro factor elemental a considerar al hablar de educación en valores: la edad y el correspondiente proceso evolutivo del desarrollo moral. Es evidente que no es lo mismo educar moralmente a un niño que a un adolescente. En la niñez, hay un predominio de la esfera afectiva sobre la racional que lleva a asumir que los niños vean inevitablemente en el padre-profesor la personificación de lo bueno, de lo justo, de la norma, por lo cual se habla de moral heterónoma. Más tarde, será el pacto o acuerdo establecido en el grupo social de referencia el referente moral, por lo que se habla de moral sociónoma o convencional y, finalmente (hacia el fin de la adolescencia), es cuando recién podemos hablar de moral autónoma o de principios. Si esto es verdad, se impone una metodología diferenciada según las edades para la formación de actitudes, expresada en recursos metodológicos pertinentes a cada etapa evolutiva. En este aspecto, no cabe en ninguna etapa una metodología de actitudes basada simplemente en el formalismo racional del juicio moral (lo cual es poco aplicable en la niñez y la latencia), sino que debe incorporar los sentimientos y la afectividad, así como la importancia de los hábitos. Ya Aristóteles, frente al intelectualismo moral de Sócrates y Platón, plantea que «no basta con conocer la virtud, se ha de practicar y vivir», y solo así se la conoce. Freinet, refiriéndose especialmente a la primaria, dirá: «La moral no se enseña, se vive».

Si nosotros tuviéramos que responder a la pregunta que formula Platón en Menón: «¿Podrías decirme, Sócrates, si la virtud se adquiere mediante la enseñanza o el ejercicio, o si bien no es consecuencia ni de la enseñanza ni del ejercicio, antes bien es la Naturaleza la que la da al hombre, o incluso proviene de alguna otra causa?», nuestra respuesta sería absolutamente ecléctica, y diríamos que «las virtudes» son fruto de la enseñanza, del ejercicio, de la naturaleza, del contexto sociocultural, etcétera. Si tuviéramos que privilegiar algún área sería la vivencial, la experiencia y el *etos* o *mores* del contexto que viven los alumnos, no precisamente la instrucción.

Los modelos más en boga hoy sobre metodología de educación de actitudes tienen cierto sesgo intelectualista. Nos referimos especialmente a la «clarificación de valores», el *role-playing* (juego de roles), la resolución teórica de conflictos, la

discusión de dilemas morales, entre otros. Creemos que, si bien son muy útiles, son insuficientes, especialmente en la primaria y los primeros años de secundaria. La «clarificación de valores», presenta un problema de fondo por su relativismo, al reducir la moral a una cuestión de preferencia personal (individualista), pues no plantea un fundamento común de los valores ni criterios objetivos que hagan mejores unos valores que otros. Se trata de que cada uno sea consciente, responsable y comprometido con sus propios valores. Así pues, estamos más ante la expresión y asunción de preferencias que de una valoración.

Estamos viviendo tiempos de cambios profundos a todo nivel. Son tiempos propicios para la confusión axiológica, para las crisis y la desorientación por la pérdida de referentes. Los consensos son difíciles, los valores se presentan contradictorios y poco claros. Sin duda, muchos problemas de la sociedad están relacionados con esa confusión que afecta de modo especial a los jóvenes: la inconsistencia, que genera descrédito y apatía. Constituye una falta grave de identidad entre tantos mensajes contradictorios, de tal manera que no sabemos bien quiénes somos ni qué queremos ser. Más grave aún si esta confusión lleva a una indecisión disfrazada de pluralismo y apertura.

Estamos convencidos de que la formación de actitudes no es fruto de una disciplina escolar específica (llámese OBE, Cívica, Ética o Religión), sino del contexto organizativo-social que viven los alumnos y de la acción conjunta de todo el equipo docente, así como de una formación transversal que cruza todas las líneas y momentos de acción educativa.

Definitivamente, cualquier actividad escolar no es igualmente útil para desarrollar determinadas actitudes, ello exige recursos metodológicos específicos y pertinentes que propicien espacios expresivos en los que se ponga en marcha la vivencia de las actitudes que se pretende desarrollar. Por tanto, la formación de actitudes no puede quedar diluida en todas las asignaturas ni ser comprimida en una sola.

Creemos disponer de un buen repertorio de recursos metodológicos para el trabajo de actitudes, suficientes para promover significativamente los objetivos actitudinales que nos hemos propuesto. Sin embargo, más importante que la aplicación mecánica de estos recursos es el modo en que se emplean, el clima general en el cual se utilizan y la significatividad que sientan los chicos que tienen para la vida personal, escolar y social. Así, por ejemplo, una asamblea concebida como un espacio de intercomunicación, de participación democrática, de organización y autogobierno, aun siguiendo fielmente los pasos previstos, puede resultar, como decíamos, rutinaria, aburrida, autoritaria, caótica y, por último, totalmente improductiva. Esto quiere decir que si los recursos metodológicos, en general, no están

inmersos en un contexto formativo escolar de actitudes, expresado en las relaciones sociales de aula y de la escuela en su conjunto, en su estructura orgánica y estilo de conducción del centro, seguramente resultarán poco eficaces y, en ocasiones, quizá contradictorios. Inversamente, podemos decir, que una adecuada dinámica general de la escuela potencia la eficacia de los recursos metodológicos.

En fin, vemos indesligables el ideario, los objetivos generales, los principios pedagógicos, los recursos metodológicos, la evaluación y el clima general de la escuela, pues todo ello constituye un conjunto consistente y coherente, lo que podemos llamar una microcultura o ecología formativa institucional. Cuando se da esta situación, creemos que se puede hablar de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que pensamos es lo deseable para cualquier centro educativo. El hacer realidad un proyecto educativo de centro resulta especialmente difícil en centros multitudinarios, en los que el personal es aluviónico y no existe un eje tradicional coherente y aglutinador al que insertarse. En este caso, se produce con frecuencia la superposición de subculturas y grupos (o incluso de individualismos) que solo admiten pequeñas zonas de intersección (generalmente jerárquicas y burocráticas), con el consiguiente predominio de las diferencias y el conflicto sobre el consenso. Se impone el promover la colegialidad, el trabajo en equipo, para fomentar la colaboración y el compromiso en torno a algunos ejes articuladores.

Para nosotros, como hemos dicho, el trabajo de equipo es vital. Solo el espacio de reflexión, diálogo y acuerdo entre los agentes educativos puede garantizar en cierta medida la coherencia axiológica de un Proyecto Educativo Institucional. Efectivamente, todos los problemas que hemos mencionado hasta aquí son la materia prima de esta reflexión, diálogo y acuerdo, especialmente al interior del equipo y, más ocasionalmente, con los padres de familia y los propios chicos.

Sin duda, nos queda mucho por aprender en metodología del trabajo actitudinal, pero ciertamente nuestro proyecto no adolece de falta de recursos metodológicos, más bien creemos que hemos acumulado un acervo de experiencia significativa y valiosa en este aspecto. Especialmente en el último ciclo de secundaria, es donde sentimos mayor necesidad de readaptación de los recursos existentes y de capacitación en nuevos recursos, para hacerlos más pertinentes a las edades de los chicos e incluir, quizá con mayor sistematización, aquellos recursos en boga que hemos mencionado y que se adaptan más al estadio del pensamiento formal y de la incipiente moral autónoma, como «la clarificación de valores», la discusión de dilemas, etcétera.

Dentro de los recursos recurrentes y específicos que usamos nosotros, hay algunos a los que concedemos especial importancia porque juzgamos que tienen

mayor peso formativo. De estos, merecen destacarse: la tutoría, la asamblea, las responsabilidades, las autoevaluaciones y heteroevaluaciones. Estos recursos creemos que son los más eficaces y además, son capaces de dinamizar muchos otros, unos que implementamos (cuadros de seguimiento, retos, acuerdos, etcétera) y otros que podrían implementarse.

Aunque somos conscientes de que no somos los únicos agentes de influencia en nuestros chicos (ahí están, con peso sustantivo, la familia, las relaciones sociales extraescolares, los medios de comunicación, entre otros), la aplicación persistente y fiel (en su forma y en su fondo) de los recursos metodológicos, como expresión de la filosofía y práctica general de la escuela, nos hace pensar que nuestros chicos habrán tenido la oportunidad de interiorizar en buena medida las conductas, actitudes y valores que perseguimos.

Los grandes objetivos y los principios pedagógicos, si no están refrendados por una didáctica que propicie su vivencia práctica, pueden ser simplemente solemnes enunciados, letra muerta. Desde el inicio hemos intentado que la experiencia directa sea el recurso metodológico general por excelencia. Es por eso que nuestros esfuerzos se han dirigido preferentemente a establecer recursos metodológicos coherentes con objetivos consistentes, pertinentes a la edad de los chicos y a las demandas sociales, porque solo con ello se puede aspirar a una cierta eficiencia y eficacia.

Hemos dedicado muchas horas de capacitación y de evaluación para conseguir una propuesta de didáctica de valores, centrada fundamentalmente en actividades que propicien experiencias axiológicas en los chicos y expresen claramente nuestros objetivos, lo que relega a un segundo plano la palabra como método promotor de actitudes. También nos lleva un gran número de horas la programación y evaluación del trabajo actitudinal, lo cual es algo a lo que no se está acostumbrado entre los docentes, pues lo que generalmente se programa es la distribución y didáctica de contenidos académicos y solo esto es objeto de evaluación.

Asimismo, hemos dispuesto siempre en el horario escolar tiempos específicos destinados al trabajo actitudinal, sin desestimar el hecho de que en todo momento se vive lo actitudinal, lo que implica referir cualquier situación ocasional que se presenta a los objetivos actitudinales que se persiguen.

En ocasiones, nos preguntamos si valdrá la pena tanto esfuerzo y dedicación de tiempo a la formación de valores, pues nos parece que no es tan palmaria nuestra eficacia en términos de modificar estilos comportamentales de algunos de los chicos que llevan años con nosotros. Con todo, tenemos latente una gran confianza a largo plazo de que no habrán sido en vano tantas oportunidades y experiencias que se han brindado a los chicos a lo largo de su escolaridad, a fin de

que puedan lograr una axiología capaz de vertebrar una saludable realización personal e inserción social. El tiempo lo dirá. Es igualmente cierto que en cada grupo hay algunos chicos que encarnan con bastante fidelidad nuestro perfil de alumno, lo cual nos alienta y gratifica. Como decíamos, tanto en un caso como en otro, sabemos que nuestro trabajo es, en buena parte, solo subsidiario de la dinámica educativa familiar y, por tanto, ni podemos sentirnos absolutamente «culpables de los fracasos» ni absolutamente «ufanos de los éxitos». Sin embargo, quizá para algunos chicos, el colegio resulte ser el referente más claro y consistente para su formación axiológica.

Recursos metodológicos para el desarrollo de habilidades intelectuales y de conocimientos

Creemos firmemente que uno de los quehaceres más importantes de la escuela consiste en promover el despliegue de las capacidades intelectuales de sus alumnos y también creemos firmemente que esto no se consigue con una pedagogía centrada en contenidos informativos fácticos o conceptuales que involucran fundamentalmente la memoria y en el mejor de los casos, la comprensión. No se trata, y hoy menos que nunca, de preparar consumidores, reproductores, o, incluso, aplicadores de conocimientos, sino de ayudar a descubrir, estructurar, usar y desarrollar el pensamiento propio, las propias capacidades intelectuales, para generar sujetos «inteligentes», creadores de conocimiento. Por esto, una tarea y reto pendiente de los maestros de hoy es analizar, seleccionar y definir los contenidos formativos a promover (ello entendido como formación intelectual o estimulación de habilidades intelectuales), más allá de lo informativo.

Creemos que nuestro objetivo es claro: queremos dinamizar las capacidades intelectuales inscritas en nuestros alumnos y convertirlas en habilidades, actualizar la capacidad intelectual. Pero, ¿cuál es el repertorio de capacidades intelectuales, cuál es su jerarquía y cuál es la relación entre ellas?, ¿cuál es su secuencia de desarrollo evolutivo y su secuencia de aprendizaje y didáctica? He ahí varios problemas muy serios que resolver. Efectivamente, nos resulta difícil, aun en teoría, delimitar y clasificar jerárquicamente las habilidades intelectuales, así como nos resulta difícil encontrar una didáctica consistente y pertinentemente secuenciada. Nuestra intuición, nuestras convicciones y nuestro objetivo nos llevan a un camino sin retorno; aunque nos resulte dificultoso andarlo e imprecisa la ruta, no dudamos de que estamos en una dirección más correcta que la escuela orientada al intelectualismo memorista.

Hoy se cuenta con un buen número de taxonomías de habilidades intelectuales; es decir, clasificaciones jerarquizadas según dependencia y graduación de

unas con otras. A nosotros nos ha parecido que nuestra versión de la taxonomía de B. Bloom recoge una taxonomía básica fácilmente consensuable y una de las más funcionales para la escuela (lo cual no es extraño, pues nació de ella). Es por esto que optamos por ella como punto de referencia para nuestras pretensiones educativas y para orientar nuestra programación y nuestra intervención pedagógica. No obstante, nos encontramos con muchas dificultades en nuestro trabajo diario a la hora de operativizarla, sobre todo cuando pretendemos aislar determinadas habilidades y trabajarlas de modo enfático, así como evaluarlas.

Creemos que la taxonomía de habilidades cognitivas optada, tal como la entendemos, puede incorporar dentro de su concepción lo que otros llamarán técnicas, destrezas, estrategias o procedimientos, entendidos como una serie de acciones orientadas a un fin. Se trata de un «saber hacer» (explorar, recoger información, clasificar, tratar información, traducir, generalizar, planificar, inventar, jerarquizar, juzgar, elegir, posicionarse, etcétera). Sin embargo, hay que aclarar que todas estas denominaciones no se refieren a una simple metodología didáctica que emplea el profesor ni a meras actividades de aprendizaje que realiza el alumno, sino que son objetivos sustantivos con valor propio. Se trata, en fin, de «aprender a aprender» o de construir conocimiento. El desarrollo de las habilidades cognitivas puede trabajarse didácticamente mediante diferentes métodos; por ejemplo, construir una maqueta, hacer un resumen, hacer un plan de trabajo, etcétera. En esta selva de conceptos, también nos cuesta diferenciar nuestra concepción de habilidades intelectuales de lo que otros llaman competencias, pues para unos la competencia parece suponer el haber conseguido determinada habilidad concreta, respecto a un contenido específico, mientras que para otros, alcanzar una competencia implica haber desarrollado una serie de habilidades que permitan su logro. Nos vemos obligados a optar y trabajar a partir de definiciones operacionales más o menos propias, ante el aluvión de conceptos poco unívocos.

Consideramos que cada habilidad intelectual que pretendemos desarrollar en los chicos, de acuerdo con la taxonomía asumida y sus desagregados, de alguna manera lleva incoada ciertos recursos metodológicos que las entrenan y dinamizan. Pero, como ya dijimos, no nos resulta fácil, en la práctica pedagógica, aislar cada habilidad ni tampoco nos resulta fácil determinar los logros estándar adecuados para cada edad ni, por tanto, su evaluación. Es por esto que creemos que sería conveniente conseguir un mejor desagregado secuenciado de las capacidades que incluye nuestra taxonomía habilidades para poder derivar de ellas con mayor facilidad recursos metodológicos que las pongan en juego, así como también disponer de una batería de actividades para dinamizar las habilidades en cada tema de los proyectos.

Además, ello nos facilitaría una programación más sistemática y precisa, cosa que ahora nos resulta incierta, compleja y trabajosa. Alentamos, con todo, la confianza de que estimulando las habilidades intelectuales permanentemente, en todos los proyectos y a lo largo de todos los años, lograremos su desarrollo en buena medida.

A partir de los temas propuestos en nuestros proyectos queremos que los chicos, hasta segundo de secundaria, desarrollen la habilidad de atender (observar), de conocer, de comprender, de analizar, de sintetizar, de crear, de aplicar, de juzgar críticamente (evaluar) y de optar. Por otro lado, queremos que todo ello lo hagan motivados, interactuando con la realidad, socializadamente, combinando ludismo y trabajo esforzado.

Tantas pretensiones nos resultan abrumadoras y complicadas, pero creemos que por ahí van los derroteros de una pedagogía que responda a las posibilidades de los chicos y a las demandas del mundo actual.

Hay que decir que, lamentablemente, los profesores egresan de sus centros de formación profesional muy poco preparados para una didáctica de las habilidades intelectuales. Aunque algunos conozcan teóricamente diversas taxonomías, no saben muy bien qué hacer con ellas. Nosotros hemos tenido que destinar años para elaborar y manejar, con las limitaciones arriba comentadas, una propuesta de desarrollo de habilidades.

La selección y secuenciación de contenidos temáticos de cada proyecto; es decir, determinar y jerarquizar los datos, hechos, conceptos y principios mínimos que hay que «saber» después de cada proyecto tampoco nos resulta fácil, sobre todo si se pretende que tengan significatividad y organicidad. Si bien se disponen de ciertos criterios aportados por la psicología del aprendizaje como pueden ser el presentar primero aquellos conceptos más generales e inclusivos (con apoyo de ejemplos concretos que los ilustren), para ir avanzando hacia los conceptos más específicos y mostrar las relaciones de estos con aquellos, hasta poder lograr una sistematización jerárquica de contenidos. Dicho de otra forma, se trata de lograr la elaboración de mapas conceptuales, que presentan jerárquicamente los contenidos, desde los más generales a los más específicos y las relaciones entre ellos.

Como puede verse, ni en psicología ni en pedagogía está dicha la última palabra en muchos aspectos ni nosotros tenemos una respuesta satisfactoria para todo. Es más, tenemos muchas incertidumbres, pero tenemos la certeza de que no podemos seguir empantanados en una pedagogía intelectualista ni meramente memorista. No queremos ser simples consumidores de cultura ni adaptadores sociales, sino constructores o reestructuradores de la cultura y de una sociedad

diferente y nueva. Para ello, creemos que se impone educar (en el sentido de «sacar de dentro» o «hacer aflorar») las capacidades inscritas en la inteligencia.

Al servicio del país

Nuestro proyecto educativo nació con la decisión esperanzada de ser una contribución a la mejora de la calidad educativa escolar en el país, lo cual implica asumir un compromiso de apertura y diálogo con quienes tienen semejantes intenciones. Por esto es que, incluso antes de iniciar el proyecto, en 1983, organizamos el Primer Encuentro de Colegios Alternativos de Lima, como expresión de nuestro interés por compartir, desde el comienzo, nuestra propuesta primero y nuestras experiencias después.

Apenas al año de trabajo escolar ya tuvimos que presentar públicamente, ciertamente con temor y pudor, nuestros primeros pasos. Después la demanda de compartir con instituciones educativas fue *in crescendo* y hoy es para nosotros una tarea colateral del proyecto educativo que supone un número significativo de horas y mucho esfuerzo para atender las solicitudes de participación en todo tipo de eventos.

Junto con el colegio José Antonio Encinas y el colegio Héctor de Cárdenas, fundamos en 1987 la Red de Educación Alternativa Escolarizada, cuyos objetivos generales eran el intercambio entre las experiencias educativas de los miembros de esta, la capacitación de sus profesores y de los maestros en general, la difusión de experiencias pedagógicas que puedan constituir un aporte a la renovación pedagógica, la promoción y apoyo para la creación de proyectos de institución educativa con capacidad de réplica y la colaboración con instituciones públicas o privadas con miras a aportar a un cambio general del sistema educativo.

Algunos años después, en 1991, junto con el CEDHIP, CIDE, IPEDEHP, IPP, Revista Educando y Tarea, promovimos el Movimiento Pedagógico, con la intención de estimular en el magisterio nacional innovaciones educativas, de inspiración democrática, que contribuyan a elevar la calidad de la educación. Cabe destacar entre las múltiples actividades del Movimiento Pedagógico la realización anual de un Taller Nacional para Maestros y la publicación de un boletín mensual, con amplia difusión entre el magisterio. Año a año son más las instituciones educativas que se adhieren al Movimiento Pedagógico.

En el mismo 1991, participamos en la creación de la instancia de profesionales de la educación que pretendía levantar la reflexión y el debate sobre temas educativos para la concertación y el consenso a escala nacional, instancia que a partir del 8 de julio de 1992 se convirtió en Foro Educativo.

Esta agrupa a un buen número de reconocidos educadores del país, cuya principal finalidad es formular propuestas de consenso, además de «promover el intercambio de ideas y experiencias para contribuir al diseño de políticas que logren que la educación cumpla el rol decisivo que le corresponde para favorecer el desarrollo nacional», según se señala en sus propios documentos.

En 1993, junto con Tarea, Kallpa, CIDE, Fe y Alegría, Proyecto Van Leer, nos constituimos en la «Coordinadora de Innovaciones Educativas», con el fin de impulsar y validar programas educativos, de gestión y servicios en zonas urbano marginales de Lima, para lo cual se firmó un convenio con el Ministerio de Educación. Hoy esta entidad apoya y asesora a cuatro centros educativos del distrito de Independencia, impulsando el establecimiento de proyectos de centro.

Finalmente, en 1994, junto con el CIDE (institución promotora del Programa J.A. Encinas), asumimos el compromiso de llevar adelante un proyecto de participación democrática en la escuela primaria, que consiste en la elaboración de material didáctico para el trabajo en aula, a partir de nuestras experiencias, en la línea del fomento de conductas y actitudes democráticas en los alumnos de la escuela primaria y en la sistematización de ocho experiencias educativas alternativas que aporten metodologías dinamizadoras de la participación democrática.

Creemos que con lo dicho queda claramente expresado nuestro afán por promover y participar en el surgimiento de una nueva escuela. Pero esta participación interinstitucional es solo una parte de nuestro quehacer de proyección social en nuestro proyecto educativo. No menos importante es la labor institucional, atendiendo a las demandas de participación en conferencias, publicaciones, entrevistas, talleres, seminarios, charlas, debates, etcétera, y la ejecución de eventos similares propiciados a iniciativa nuestra.

De tal forma que en 1995 se tuvo treinta y ocho intervenciones de La Casa de Cartón en diferentes medios educativos y bajo diversas modalidades, especialmente en talleres para maestros, en centros educativos particulares y estatales, facultades de educación e institutos pedagógicos.

No se piense, por lo que acabamos de decir, que creemos haber logrado realizar un proyecto educativo modélico. Conocemos mejor que nadie nuestras deficiencias, incoherencias, dudas y vacíos, pero queremos compartir nuestras búsquedas, errores, intuiciones y pequeños descubrimientos porque estamos convencidos de que hay una escuela posible por construir, mucho más acorde con las necesidades y posibilidades de los chicos y del país, y hacia ella queremos dirigirnos con nuestro proyecto educativo y su apertura servicial, com-

partiendo con otros ese fascinante camino que puede conducir a plasmar una escuela nacional que posibilite mejor la realización personal y social.

Aunque supiéramos que mañana el mundo se va a destruir, igualmente lucharíamos por construir esa escuela posible.

Aproximación diagnóstica de la educación escolarizada

Como pretende indicar el título del presente capítulo, no vamos a ofrecer una visión completa y documentada de la situación educativa escolar en el Perú, sino que simplemente presentaremos algunos elementos de análisis recogidos asistemáticamente de la experiencia y comunicación con profesores y alumnos. Retomamos para ello el título y gran parte del contenido del Apéndice I de nuestro libro *Educación para el autogobierno*¹⁰.

Somos conscientes de que para muchos la aproximación diagnóstica que vamos a presentar resulta reiterativa, obvia e incompleta, pero, desgraciadamente, tan vigente y fundamental, que no queda más remedio que tomarla como un punto de partida y un reto.

Todo diagnóstico se hace desde una perspectiva y con una intencionalidad. Nuestra perspectiva entiende la educación escolarizada, entre otras cosas, como un medio para favorecer un cambio social profundo, signado por la realización personal, por el establecimiento de la justicia y de una convivencia democrática o autogobierno. Esto, desde nuestra perspectiva, invoca a la formación de actitudes de solidaridad, de búsqueda de verdad, de libertad y de creatividad. Nuestra visión diagnóstica tiene, por otra parte, la intención de dilucidar hasta qué punto la escuela forma, en las actitudes que juzgamos necesarias, para la realización personal y para el ejercicio del autogobierno.

No vamos a detenernos en la presentación y análisis de las reveladoras y dramáticas cifras de la situación educativa peruana sobre cobertura, repitencia, deserción, distribución de recursos humanos, remuneraciones, calificación profesional de los maestros, infraestructura, gasto presupuestal del gobierno y su distri-

¹⁰ Moragues Ribas de Pina, Mariano. *Educación para el autogobierno*. Lima. Tarea, 1989, págs. 81-97.

bución, etcétera. El más somero análisis de las estadísticas sobre todos y cada uno de los aspectos de la situación educativa nos colocaría ante un cuadro realmente deprimente. Y, sin embargo, este cuadro no refleja más que una situación macro que no nos revela qué ocurre dentro del aula, lo que se genera en la mente y en el corazón de los alumnos.

Trataremos, pues, de adentrarnos en la teleología de la educación y, más aún, en la práctica educativa en relación con la formación de determinados valores para que cada uno pueda concluir si esta práctica educativa conduce a una cabal realización personal y social, a una convivencia más democrática y justa. Para el análisis de nuestra realidad escolarizada por dentro, vamos a tratar de descubrir, desde la práctica común, los principios y valores que subyacen en la escuela peruana.

Si bien se pueden reconocer algunos síntomas de una renovación técnico-pedagógica en ciertos niveles, estos se dan en reductos absolutamente minoritarios y en muchos casos esta renovación es más tecnológica que teleológica.

Tomaremos como puntos de análisis de nuestra aproximación diagnóstica aquellas actitudes que consideramos claves para una educación promotora de un cambio social profundo y humanizador, que sea capaz de dinamizar la realización personal, la justicia social y la democracia: la actitud de solidaridad, de búsqueda de verdad (crítica), de libertad y creativa.

Nos detendremos muy brevemente en el señalamiento de algunos aspectos generales negativos, sin que ello quiera decir que no se den también aspectos positivos, aunque estos, en nuestra opinión, desgraciadamente, no constituyen la tónica de la escuela más generalizada. Con todo, será cada educador el que tendrá que evaluar críticamente, quizás a partir de los ítems de nuestro diagnóstico, hasta qué punto en su escuela o en su aula se dan los aspectos negativos que señalamos.

La solidaridad en la escuela de hoy

INDIVIDUALISTA E INDIVIDUALIZADORA

La ideología dominante en el Perú ha sido desde hace siglos individualista y hoy, por influjo del neoliberalismo, se ha vuelto hiperindividualista, rasgo que constituye hoy el eje de toda una concepción del mundo, en torno al cual se conciben las relaciones humanas, la economía, la propiedad, el triunfo, etcétera. La escuela en general, fiel transmisora de ideologías, se encarga a través de sus modos de gestión, organización y funcionamiento de apuntalar ese eje de la ideología dominante, lo que refuerza el individualismo que propaga la educación no formal. El nivel de contradicción entre el discurso de la educación formal y la práctica escolar es evidente.

No se puede negar, de manera paradójica, el papel socializador que cumple la escuela, a despecho de sí misma, al agrupar, aunque en medio de la anomia, a sus alumnos.

COMPETENCIA

Coherente con la ideología individualista, el régimen educativo favorece una competencia (en general injusta y muchas veces desleal) entre los educandos, al utilizar como principal patrón de evaluación la comparación con los otros, que se expresa claramente en el sistema de calificaciones, en los puestos, en los cuadros de honor y, con formas menos obvias, pero persistentes, en todo tipo de comparaciones con supuestos modelos y con otros, considerados como adversarios. El sistema escolar vigente engancha perfectamente con la filosofía neoliberal, que hace de la competencia, y no de la cooperación, el motor de la superación.

En esta competencia casi siempre hay una injusticia y falta de equidad flagrantes, puesto que no se consideran las situaciones personales y sociales, y se parte de una falsa igualdad de oportunidades y de una irreal meta común. Tal modo de estimulación y motivación, absolutamente espurios, acaba alentando a los dotados y privilegiados, lo que desalienta a los menos dotados y desfavorecidos del sistema. Salvo las excepciones a la regla, que después son convertidos en modelos para los marginados.

Las consecuencias de esa competencia desequilibrada –resulta desequilibrante para la autoestima de la mayoría– genera rabia en muchos, sentimientos de impotencia o espejismos en otros, promueve la «viveza» y el ardid para entrar por una puerta falsa y, lo más grave, corroe una visión cooperativa y solidaria de la convivencia, para reemplazarla por un «sálvese quien pueda», pisando a otros si es preciso, porque no hay espacio más que para unos pocos.

¡Qué esporádicas son las experiencias estructuradas que ofrece la escuela para formar el sentido de la cooperación solidaria y altruista!

DESCONEXIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

Los contenidos educativos parten de una supuesta necesidad «científica aséptica», descontextuada de las necesidades y problemas del entorno más inmediato, sin contemplar ninguna modificación del medio social: la vida de la sociedad no llega a penetrar y animar la vida de la escuela. El resultado es una escuela alienada, fría, distante, muerta. La sensibilidad social no cabe esperarla como resultado del proceso educativo escolarizado, pues salvo en honrosos casos ni siquiera se pretende.

La vida está fuera de la escuela y entra, desdibujada, solo por las rendijas que permite el profesor más abierto, el libro de texto, el recreo. De la escuela salen cabezas con escasos datos, algunas fórmulas, clasificaciones, etcétera, que no tienen mayor significatividad para la vida.

ELITISTA

La elitización, la fragmentación y la exclusión social están dadas a nivel de la realidad social, cultural, económica y racial fuera de la escuela, pero viene reforzada por el sistema educativo a través de múltiples mecanismos de selectividad y discriminación como la existencia de tipos de escuela de enseñanza estatal y particular, y en estos, la categorización de acuerdo con el costo de las pensiones. Dentro de la propia escuela, sea cual sea su tipo, se reproduce una rígida estratificación entre personal directivo, administrativo, docente y de servicio, alumnos «buenos y malos», pagantes y no pagantes. Una vez más la igualdad de oportunidades se manifiesta como un «mito» y más bien se da un servicio discriminatorio en función de mantener y consolidar a la élite. Amplios sectores se encuentran secularmente excluidos del beneficio y servicios frutos del progreso que una minoría ha retenido para sí misma. La propia escuela rural, cuyo papel podría resultar fundamental para romper la exclusión, ha cumplido una tarea desintegradora al desvalorizar la cultura y la lengua vernácula y dar prestigio el castellano, lo que ha fomentado la «vergüenza lingüística» y el sentimiento de minusvalía.

El sistema educativo peruano pone en situación de desventaja a los niños de los sectores populares al no responder a sus necesidades, intereses y posibilidades, lo que incrementa el privilegio de los privilegiados y, en su desarrollo piramidal, gradúa a los alumnos de las clases altas y medias y repele a los pobres. La escuela propone la ideología, el estilo de vida, los modelos culturales y hasta los gustos de la clase dominante.

DISCRIMINADORA

No es la cualidad de persona (ni siquiera la calidad) el elemento que sustenta el derecho y el respeto, sino que tienen un peso decisivo accidentes en la valoración del otro. Así, la escuela, en la práctica, mantiene las discriminaciones que encontramos en la sociedad: discriminación social, económica, racial, generacional y de género.

En cada aula escolar se reproducen mecanismos de discriminación entre los alumnos (e incluso por parte del profesor) que se expresan en preferencias y exclusiones.

Esto impide forjar una identidad nacional unificadora que torne menos odiosas y agresivas las relaciones sociales.

ARRIBISTA

Alcanzar el vértice de la pirámide social es la aspiración que se alienta y promueve. De ahí provienen los modelos de identificación, implícita o explícitamente propuestos. Es, finalmente, una consecuencia lógica de lo expresado antes: los que valen, los felices, los importantes, los famosos están «arriba». Se trata pues, de asimilarse a ellos para usufructuar sus beneficios. La «salvación» viene de los de «arriba» y mejor aun si los de «arriba» son de «fuera» (modelos extranjeros, capital extranjero, ideas extranjeras). El oportunismo, como cálculo de oportunidades, está vinculado a la conexión con los de «arriba».

La escuela no está ajena a esta visión y, en su organización, funcionamiento y currículum, encontramos elementos reforzadores del «arribismo». La posición económica alta, el prestigio, la apariencia y el poder individual son parámetros alentados desde el sistema educativo.

Quizá merecería un acápite especial el hablar del tratamiento que da la escuela a la pluriculturalidad y al multilingüismo del Perú. Ahora simplemente diremos que la escuela ha venido exigiendo a sus alumnos romper con su cultura, su lengua y, por tanto, en cierta forma, con la identidad personal y cultural, en aras de ascenso social, porque lo propio no es lo cotizado. Para ascender hay que «blanquearse» y desprenderse de lo que pueda ser menospreciado en el mundo de los de «arriba».

VERTICAL Y DISTANTE EN SUS RELACIONES

El profesor es un reyezuelo en su feudo, el aula, al que se debe respeto absoluto porque es autoridad y tiene poder, al que hay que obedecer siempre, al que es bueno tenerle cierto temor. Así, las relaciones profesor-alumno se vuelven «formales» e inauténticas, angustiosas y culposas, pasivas o agresivas, carentes de espontaneidad.

El alumno, con frecuencia, es simplemente un alumno y el profesor simplemente un profesor, despreñados de su calidad de persona, con la secuela de establecer relaciones estrictamente funcionales. Esto mismo sucede en las relaciones de los demás estamentos de la escuela: colegas, autoridades, jerarquías, cargos, etcétera. Cada uno representa su papel y al alumno le toca el de más baja categoría, que consiste básicamente en la sumisión. El alumno es parte de esa masa informe, anónima y uniformada, que en general es considerada como un bloque al que hay que domesticar.

Las relaciones personales, próximas, afectivas y cálidas entre profesores y alumnos se consideran con frecuencia peligrosas para el principio de autoridad. Así, el profesor pocas veces consigue la confianza, la sinceridad y la comunicación espontánea pues mantiene una distancia «prudencial», sin compromiso afectivo. «No se puede dar demasiada confianza, porque después te pierden el respeto y se te trepan»: este es para muchos maestros un principio de relaciones humanas con los alumnos. Los frutos de ese estilo de relación son con frecuencia la inseguridad, el temor, la vergüenza, la sumisión y, muchas veces, por reacción, la rebeldía.

CONSERVADORA

Si hay que buscar un eje en torno al cual lograr un real desarrollo de la humanidad este es posiblemente la solidaridad. La descalificación de regímenes totalitarios colectivistas y masificadores no nos puede llevar a descalificar a una sociedad democrática y humanista (como se pretende), a renunciar al bien realmente común, que va más allá de la equidad en los egoísmos. Lo individual y original, supuestamente tan respetado en las doctrinas neoliberales, tiene que ser complementado con la dimensión social del ser humano. No hay duda de que lo prevalente desde hace tiempo en nuestro medio es el reforzamiento del individualismo; por tanto, el cambio consistirá en el reforzamiento de lo colectivo, lo participativo, lo cooperativo, lo democrático (sin descuidar a la persona en su originalidad). Pero nuestra escuela teme ese cambio, se mueve más cómoda dentro de los marcos de una verticalidad excluyente, de la masificación anónima, de «lo de siempre», del silencio, de la fila, del libro de texto dogmático. Socializar, o sea, distribuir poder, poner en común las diferencias, compensar desigualdades, redistribuir, participar, divergir, opinar y criticar resulta para la escuela, además de complicado, peligroso. Así que normalmente se opta por «mantener las cosas como están y no complicarse la vida», aunque exista una vaga conciencia de que «las cosas» no están bien.

Los prejuicios, la rutina, la masificación-individualismo, el mercantilismo, el confort, el materialismo, el pragmatismo inmediateista, el racionalismo, el dogmatismo, el despotismo seudamente ilustrado, etcétera, son expresiones del conservadurismo de la escuela, que no se atreve a romper «moldes caducos», manteniendo, directa o indirectamente, el *statu quo*.

EN RESUMEN Y A MODO DE CONCLUSIONES GENERALES

Creemos poder afirmar:

1. La educación no formal, hoy en el Perú, favorece particularmente los

patrones de conducta individualista y muy poco los patrones solidarios. La educación formal escolarizada no puede concebirse al margen de la educación no formal, pues es esta, además, quizá la mayor responsable de los comportamientos sociales. Creemos que la escuela contribuye más a avalar (y en muchos casos a reforzar) los patrones individualistas de la educación no formal que a enfrentarlos. La escuela que opte por formar actitudes solidarias tiene que tener clara conciencia de que tendrá que «ir contra corriente».

2. Son muy pocas las escuelas que han optado explícitamente por una formación de actitudes solidarias. Muchos maestros quizá jerarquicen, al menos a nivel discursivo, el valor de la solidaridad como un valor importante, pero no llega a convertirse en un objetivo de la escuela ni se programan e instrumentan recursos metodológicos coherentes y pertinentes para lograr tal objetivo.

3. Si bien la escuela agrupa a los estudiantes, los agrupa para indiferenciarlos por una parte y, paradójicamente, para individualizarlos por otra. Este agrupamiento favorece la socialización, el encuentro interpersonal y la vida comunitaria, pero la escuela como tal no aprovecha formativamente estas condiciones, de tal forma que el momento más socializador, de encuentro interpersonal y de convivencia es el momento desescolarizado por excelencia: el recreo.

4. La organización escolar, la selección de objetivos, la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación, la relación profesor-alumno, etcétera, de la escuela en general, no favorece una concepción solidaria de la vida ni actitudes ni prácticas solidarias. Creemos que en todas las instituciones educativas se dan expresiones esporádicas y aisladas de solidaridad como respuesta a situaciones especiales, pero no constituyen la tónica ni parte esencial de la vida escolar.

La búsqueda de la verdad y la criticidad en la escuela de hoy

TEÓRICA E INTELLECTUALISTA

En nuestra realidad educativa generalizada, se concibe el aprendizaje como la transmisión de conocimientos, conceptos y leyes que pasan de una mente a otra, de ahí que las fuentes de conocimiento sean básicamente la palabra del profesor y los libros (la palabra escrita) relegando la experiencia, la realidad concreta, la vida. Sin embargo, esto debería ser el punto de partida de todo aprendizaje, la fuente de motivación, el principal recurso metodológico y el objetivo final, convertido en acción transformadora.

No se puede «educar para la vida», si no se deja entrar la vida en la escuela. Solo se aprende efectivamente haciendo. Como dice un proverbio chino: «Escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y aprendo».

Un aprendizaje teorizante e intelectualista es un artificio que genera desinterés y aburrimiento, lo que hace que el alumno, poco a poco, concluya que una cosa es la vida y otra, lo que hay que aprender en la escuela. Se educa para el prestigio que otorga el floreo academicista, el verbalismo barroco y estéril, el «racionalismo». Se prepara para hacer hombres «medio inútiles» para resolver los problemas que plantea la vida. Aunque se consigan profesionales especializados, trabajadores (los que no aprendieron el lenguaje de la escuela), consumidores y clientes, casi todos llevan el sello de la sumisión.

Bajo esta formación academicista griega subyace una sobrevaloración de un determinado tipo de inteligencia (que naturalmente favorece a un grupo social), en detrimento de una concepción más integral de esta.

MEMORISTA Y ENCICLOPEDISTA

La memoria (más aún, la memoria a corto plazo) es la habilidad más cotizada de la escuela. Gran parte de los objetivos de aprendizaje están encaminados a dotar al alumno de un archivo de datos inconexos, lo más repleto posible. El alumno considerado «brillante» (muchas veces el infradotado para el deporte y las relaciones humanas, el clásico «bobalicón» de anteojitos, pues parece que existiera una correlación entre «masculinidad» y bajo rendimiento) es aquel que tiene la capacidad de memorizar en el más corto tiempo posible la mayor cantidad de conocimientos (y si es con las propias palabras del profesor, tanto mejor).

Buena parte de este archivo tiene una sola finalidad: el examen y su correspondiente calificativo. Lo memorizado desaparece, en gran medida, en cuanto se satisfizo esa finalidad. De esta manera pasaron al olvido, casi sin dejar huella, los miles de nombres, fechas, fórmulas y clasificaciones porque no tenían conexión con la vida o no se la estableció y, por ello, solo resultaron útiles e importantes para «pasar de año».

Definitivamente, la escuela se preocupa más de la instrucción, entendida como recuerdo de información, que del desarrollo de habilidades cognitivas superiores: comprensión, análisis, síntesis, aplicación, resolución de problemas, enjuiciamiento crítico, etcétera. Asimismo, estimula mucho más el pensamiento convergente que el divergente, lo que cercena la creatividad.

El «enciclopedismo», la palabra y el dato gozan de mayor *status* y valoración en nuestra escuela que la agudeza y la profundidad. De tal forma que los alumnos aplicados (los llamados «chancones») se dedican preferentemente a «embutir» conocimientos que serán los que le otorgarán fundamentalmente éxito escolar.

No negamos la importancia de la memoria ni el valor instrumental de los conocimientos, pero creemos que la escuela unidimensionaliza excesivamente su quehacer y deja de lado otras dimensiones y capacidades, además de olvidar con frecuencia la significatividad que deben tener los conocimientos que pretende sean adquiridos.

DOG MÁTICA

El maestro y los libros ofrecen a los alumnos verdades apodícticas, absolutas e inamovibles. Se crea un mundo cerrado de ideas, de leyes y de principios supuestamente sólidos que, en buena parte, la vida se encargará de ir fracturando y relativizando. La palabra del maestro es la verdad y si está refrendada por la letra impresa de un libro se convierte en una verdad dogmática. El mensaje implícito es: «así son las cosas» y «eso es lo que hay que aprender». No queda más que aprehender (capturar) ese cúmulo de verdades, para convertirse en «inteligente».

Finalmente, una posición dogmática refuerza el autoritarismo y la verticalidad, pues castra la autonomía y la iniciativa. Dentro de este contexto muere el pensamiento divergente, que se torna desestabilizador, angustiante, cuando no sospechoso y peligroso; se cierran las puertas al pensamiento científico, que se basa necesariamente en la investigación, en la posibilidad de cierta «duda metódica»; pierde sentido el aprendizaje por descubrimiento; se arranca la motivación de la creación o de la recreación.

La fluidez, flexibilidad y apertura, que son características del pensamiento creativo, palidecen por desuso, pues de lo que se trata es de asumir y asimilar para simplemente reproducir.

Los «catecismos» de ideologías (de derecha o de izquierda), de las asignaturas, de las religiones, etcétera, son funcionales para ofrecer y divulgar, bien empaquetadas, unas cómodas, pero irreflexivas (si no irracionales) verdades de «consumo», productoras de fundamentalismos fanáticos, de mentes uniformes y escleróticas.

¡Cuántos creyentes, marxistas, neoliberales, etcétera no son más que hijos de «mármol», estereotipados, burilados por un catecismo que ofrece un «cielo» de solidez!

¿No será buena parte de nuestra escuela un semillero de dogmatismo anquilosante cuando lo que necesitamos como país es, justamente, cambiar las cosas?

DESINTEGRADA EN SUS ÁREAS

La forma como están programados los aprendizajes desde muy temprano (ahora desde tercero de primaria), conllevan a la atomización del conocimiento:

se trabaja por asignaturas como si estas fueran compartimientos estancos sin conexión ni relación. Cada tres cuartos de hora se ingresa a un mundo diferente, con lo que se pierde toda visión de conjunto del mundo en el que inevitablemente los elementos se encuentran imbricados y ninguno de ellos aisladamente constituye una explicación coherente y suficiente. No es posible un juicio crítico si no es a partir de una visión integral.

Este modo de proceder obvia supuestos teóricos psicopedagógicos que nos dicen que el tipo de pensamiento infantil es esencialmente globalista y anticipa, inútil y tempranamente, la especialización al forzar el análisis en etapas sincréticas, lo que desgarrar la propia realidad que se ofrece al niño como un todo.

PASIVA

El niño, durante años (y justo durante los años en que evolutivamente es más energético), está condenado por horas a un mundo de silencio e inamovilidad. Le corresponde al alumno estar quieto, callar, escuchar, obedecer, «aprender» (sobre todo a aburrirse) y ser juzgado si quiere conseguir la aprobación del profesor y adaptarse al modelo de buen alumno. Entre tanto, el profesor habla, sabe, ordena, decide, juzga, anota, castiga, etcétera. Más allá de la buena voluntad del profesor, en estas condiciones se da la más clara de las lecciones de totalitarismo y verticalidad.

Según el Diagnóstico General de la Educación realizado por el Ministerio de Educación en 1993, un cincuenta y seis por ciento de los profesores (dato muy optimista, según nuestra apreciación) utiliza una metodología pasiva en su aula y lo más común es que emplee la siguiente secuencia: motivación (cuando se da), exposición, dictado o copiado en la pizarra y desarrollo de ejercicios. Esto manifiesta cuán lejos estamos de concebir al alumno como protagonista de sus aprendizajes o de una concepción constructivista de ellos.

Los alumnos devienen en «alcancías» depositarias de los conocimientos de quien sabe, de la experiencia contada, no vivida. Es lo que P. Freire denomina educación «bancaria», que tiene como fin la adaptación y el ajuste. Efectivamente, en la medida en que los alumnos se esfuerzan por almacenar los «depósitos» que se les entregan, mueren la iniciativa, la creatividad y la criticidad, lo que impide la inserción en el mundo como agentes de transformación. En la medida en que más se impone la pasividad, se consigue la adaptación sumisa y acrítica.

El concepto de actividad, no hay que confundirlo con el de movimiento espacial. Si bien este movimiento es una necesidad en los niños, cuando hablamos de actividad queremos decir un involucramiento afectivo-intelectual-corporal que hace que el alumno se sienta partícipe interactuante para la conquista de los

aprendizajes. El magisterio conoce y valora la «escuela activa», la llamada escuela «nueva», promovida hace más de medio siglo por educadores como M. Montessori, C. Freinet, Decroly y tantos otros, pero está muy lejos de ser una práctica común el centrar la vida escolar en torno a la actividad del alumno, pues predomina más bien la clase magistral, «dictada» por el profesor. La propia frase «dictar clase» ya connota toda una concepción pedagógica. No resulta extraño que quien «dicta» clase durante veinticuatro horas a la semana, se convierta en un dictador. Tampoco resultará extraño que quien está sometido al dictado durante años se convierta en un ser pasivo y sumiso, o en su defecto, en un rebelde, un desadaptado.

EN RESUMEN Y A MODO DE CONCLUSIONES GENERALES

Creemos poder afirmar:

1. En la gran mayoría de las escuelas se da una educación centrada fundamentalmente en los conocimientos (con poca significatividad) y desconectada de la realidad, lo cual hace que se promueva en la práctica el memorismo y un teoricismo alienado.

2. El efecto esperable de la transmisión de un conocimiento muerto (alejado de los propios intereses y necesidades y de realidad misma), de «una enseñanza» dogmática y pasiva, es la «domesticación» o conformismo, la inhibición del pensamiento divergente, la creatividad y la participación protagónica, lo que dificulta el cambio social y la ruptura del injusto «orden establecido».

3. Hoy, con la internacionalización o globalización de la Economía, de los currículos educativos, de la información, de los medios de comunicación, de los patrones de consumo y de vida, una de nuestras graves amenazas puede ser el monopolio de la dominación de las mentes. Una escuela como la tradicional, que no fomenta la identidad ni la criticidad, favorece las estructuras de dominación y un cierto esclavismo.

4. La metodología que utiliza la mayoría de los docentes del país es predominantemente pasiva, con el conocido método del «dictado», preparado generalmente a partir de un texto, para que los alumnos lo trasladen a su cuaderno, con alguna explicación verbal o preguntas a los alumnos, dejando ejercicios para ser desarrollados por ellos, especialmente en algunas áreas.

5. Si bien no lo hemos mencionado en los elementos analizados anteriormente, pensamos que la escuela no favorece especialmente el autoconocimiento, la autocritica, la sinceridad, la coherencia y la autenticidad, que son esenciales en la búsqueda de la verdad personal y en las relaciones humanas.

El sesgo academicista de nuestras escuelas, especialmente en la secundaria, deja fuera de sus objetivos y de la dinámica escolar lo que pueda reforzar la auto-

conciencia y la autenticación, salvo en líricos y moralistas discursos o «superyóicos sermones» esporádicos.

La libertad en la escuela de hoy

INDIVIDUALISTA

El liberalismo comenzó siendo una doctrina reivindicadora de libertad frente a su constreñimiento por una cultura impuesta por minorías, pero pronto fue absorbido por las propias minorías, que acendrarón el aspecto de libertad individual. Para las mayorías, quedan hoy los programas de bienestar social, que son sutiles intentos de hallar sustitutos más o menos baratos a la justicia.

En la base de nuestra educación, hay una concepción liberal del hombre donde, a nivel declarativo, se postula la libertad como un valor supremo. No obstante, en la práctica se trata de una libertad para una minoría, concebida desde esta minoría. El neoliberalismo, desde sus privilegiados defensores, sueña con una libertad individual ilimitada, pero, paradójicamente, practica una negación de la libertad para las mayorías, que conduce a un cierto totalitarismo embozado de un grupo de poder (económico y social) que somete a los demás (cosificándolos, utilizándolos, mercantilizándolos) y se mantiene ajeno a las necesidades de las grandes mayorías del país. Pese a presentarse la libertad como un valor supremo, en la práctica se desconfía de ella y se le teme, por esto se la controla tan estrictamente, para velar por mantener un único modelo de hombre y sociedad y frenar todo intento de cambio en la dirección de un gobierno realmente del pueblo, de tal forma que más se habla de los peligros de la libertad (el famoso libertinaje) que de sus posibilidades.

Puestas así las cosas, la libertad se convierte en un ente de razón abstracto, desposeído de contenido práctico para las mayorías. Las mentadas libertades de mercado, de empresa, de prensa, de opinión, de organización, de elección, de iniciativa, en la práctica, solo son tales para las minorías que detentan el poder. Las leyes están, en gran medida, hechas por y para esas minorías, lo cual constituye un elemento que sustenta ese poder y los intereses establecidos. En definitiva, amplias mayorías devienen excluidas del bienestar y del poder político y económico.

La organización escolar, el estilo pedagógico, el tipo de relaciones que se establece en la escuela, el propio currículo y el sistema de evaluación no hacen sino reforzar ese liberalismo individualista. Lo mismo hace la educación no formal por todas sus vías y, en especial, por el enorme poder de influencia de los medios de comunicación social (fieles a los intereses de sus dueños y patrocinadores).

La verdad es que esa pantomima de libertad y democracia, tan «sabia y serenamente» planteada por los grupos de poder, no deja de arrastrar a grandes

sectores populares que padecen sus consecuencias, y de confundirlos, además de alienarlos de su situación real para introyectar una ideología sutilmente contraria a sus intereses y necesidades. Se produce un espejismo que hace ver un oasis que muy pocos gozarán. La propia escolaridad plantea el espejismo de la universidad, que finalmente absorberá una mínima parte de los sobrevivientes del colegio popular, para desclasarlo a los que logren culminarla, al asimilarlos y adaptarlos.

Realmente, ¿qué hace la escuela, desde la Dirección hasta el aula, para desmascarar esta pantomima? Más grave aún, ¿qué experiencias positivas de cooperación, de trabajo en equipo, de microorganización o de participación democrática ofrece la escuela que promuevan actitudes de libertad y democracia real para enfrentar desde la práctica la ideología individualista?

Si la libertad es tan «sacrosanta», ¿cómo «entrena» la escuela a sus alumnos para ejercerla?

AUTORITARIA

El país se ha caracterizado por la persistencia de tradiciones autoritarias en el ejercicio del poder y de la autoridad en todos los niveles de la vida social, escolar y familiar. Es que las dictaduras, en cierto sentido, resultan cómodas al endosar la propia libertad (responsabilidad) en otro y favorecer «orden» y «disciplina» (externa). Las cosas funcionan muy bien en los cuarteles. Desgraciadamente, todavía podemos escuchar «los peruanos necesitamos mano dura». Muchos maestros están convencidos (y dicen que «por el bien de los chicos»), de que la única forma de «controlar» a sus alumnos es a través del miedo, la represión, entre otros.

Ya vimos que la verticalidad genera pasividad y sumisión. Es parte del «currículo oculto», del que habla I. Illich.

Hay que mantener el «respeto», lo cual significa que hay que mantener una distancia clara entre el adulto-profesor (el que sabe, manda y tiene todos los derechos, hasta el de ejercer violencia) y el niño-alumno (no sabe, obedece y casi no tiene derechos, ni siquiera el de quejarse). En muchos casos, se piensa y actúa como si se tratara de dos mundos enfrentados, porque el profesor representa el poder omnímodo que puede ejercer, hasta con sojuzgamiento y prepotencia, y el alumnado representa el deseo insensato de libertad, y no hay nada más peligroso para el poder omnímodo que las pretensiones de libertad de los «súbditos». No se concibe la posibilidad de armonizar autoridad y libertad.

En este contexto, la disciplina se concibe al servicio de la autoridad y no de la libertad y como herramienta para facilitar el manejo sumiso de los alumnos. La escuela se vuelve un campo de batalla, donde el maestro y el alumno

son enemigos. Se trata de que la autoridad «venza» a los alumnos. Para ello, se cuenta con un sinnúmero de recursos represivos, armas que salvaguardarán el poder y el orden establecido: reglamentos (absolutamente verticales e inamovibles), presiones culposas, humillaciones, castigos, exámenes, amenazas, cuadros de honor, notas, brigadieres, el insulto, la ironía, gritos y, en muchos centros «educativos» y familias del país, subsiste el castigo físico. Por otra parte, además, ellos constituyen los principales «motivadores» para el aprendizaje. Por supuesto, con frecuencia se consigue la obediencia, el silencio, el orden, y hasta en algún caso el «estudio», frutos más del miedo que de la convicción. La escuela marcha bien si vence la autoridad y se «controla la indisciplina».

Así, la disciplina es algo externo, impuesto, derivado del control y de la autoridad, más que un elemento facilitador y liberador, en función del logro de metas individuales y colectivas, fruto de la autoconciencia y de la conciencia social que supone autocontrol.

Con frecuencia, en las escuelas no se trata de que el alumno vaya progresivamente haciéndose dueño de sus actos y responsable de las repercusiones sociales de estos, sino de que no perturbe a la autoridad y de que sea sumiso al control. Las normas, al haberse interiorizado bajo este estilo, solo serán cumplidas si existe un control externo, eficaz e ineludible, que sancione. Desaparecidos el control externo y la sanción, la norma pierde sentido y deja de ser internamente necesaria. Es más, si se puede eludir el control y la sanción, puede llegar a considerarse una cierta estupidez, porque «el mundo es de los vivos».

Otra vez, ahora por el camino del autoritarismo, llegamos a los mismos resultados: heteronomía, sumisión, pasividad, miedo, hipocresía, rigidez, etcétera.

¿No será posible armonizar disciplina, autoridad y libertad en la escuela?

¿La escuela se plantea la autoridad y la disciplina como un servicio para satisfacer las necesidades de protección y estímulo para el desarrollo de la personalidad del educando o, más bien, principalmente como una forma de imponer un vasallaje, controlar, «quebrar» y «domesticar» para impedir «el mal comportamiento» de los alumnos?

Cuando en una clase hay «desorden», ¿no será que la clase es aburrida, desadaptada, poco interesante, desordenada o abstracta? ¿No será que están compitiendo a ver quién puede más, el profesor o el alumno? La tentación de todo profesor es culpar y condenar a los alumnos «malcriados», pero ¿no son, en todo caso, ellos los más necesitados de educación? La condena y el miedo no los van a redimir; seguramente sí, en alguna medida, el afecto y la firmeza (que no se contraponen).

ALIENANTE

Se supone que parte esencial de un desarrollo humano saludable, al que debe contribuir la escuela, significa lograr: un adecuado nivel de autoestima que permita la seguridad personal, un buen nivel de autonomía y autocontrol consciente, responsable y voluntario. Nada de esto propicia el autoritarismo y la disciplina externa, tampoco la indiferencia, la sobreprotección, la permisividad o el engreimiento.

Una escuela que discrimina, que humilla, que reprime, que impone silencio y pasividad, que masifica y que despersonaliza no hace sino impedir una sana autoestima y reforzar un sentimiento ya bastante generalizado de autodenigración. ¿Qué de extraño hay en que después se espere siempre la solución de arriba (mejor aún si es de afuera), de la suerte o del oportunismo si no se cree en las propias posibilidades?

En los últimos años, se ha planteado «programas de autoestima» para la escuela, que son fruto de la convicción generalizada de que en la sociedad peruana y en la escuela, hay un déficit en este aspecto. Sin embargo, dichos «programas» serán letra muerta si no cambian las prácticas y actitudes del maestro y de la escuela.

La autonomía, que supone una conducta regulada desde el interior de la persona, no podrá crecer si la escuela no ofrece espacios de responsabilidad, de iniciativa, de opinión y de decisión. Si el profesor ocupa todos los espacios, no se puede esperar más que heteronomía. La escuela, en ocasiones, no permite ni siquiera ser dueños de los propios sentimientos, pensamientos y deseos.

¿Qué tiene de extraño que quien ha vivido sometido a los «dictados» de la escuela, viva sometido a los dictados del consumismo, del capricho, de la moda, del grupo, de las emociones fuertes, del alcohol, etcétera? Más aún cuando no ha adquirido criterios ni ha tenido una práctica ni se ha propiciado actitudes y controles voluntarios internos que le hayan ido haciendo dueño de sus propios actos.

Si no se posee el «yo», si no se es dueño de él, si no se da una aceptación y valoración de sí mismo, no se tiene un punto de referencia para aceptar y valorar a los demás. El niño que ha sido «cosificado», que ha vivido en el anonimato de la masa, quedará fijado en el egocentrismo, en la esclavitud del egoísmo, y reproducirá los modelos de relación humana impersonales. El amor exclusivista a sí mismo se convierte en punto de partida, criterio y meta del actuar y no se puede descubrir la potencialidad liberadora del servicio y la generosidad, pues se cae en la trampa de pretender lograr «la felicidad» a partir de sí mismo y de la utilización de los demás.

A falta de un «yo» consistente, autónomo y libre, hay que afirmarse a través de apariencias, de modelos y valoraciones externas (la autoridad, los de-

más, la presión del grupo, la opinión pública, la moda, la costumbre, etcétera) y, sobre todo, afirmarse a partir de los valores más publicitados por el sistema: la fama, el dinero y el poder (quizás el poder del «bacán» y el «achorado»). Efectivamente, la cultura neoliberal plantea, con énfasis y sugestivamente, un modo de ser persona en el mundo estereotipado que exalta el triunfo individual y materialista, pese a que paradójicamente rechaza toda diferenciación a través de mil mecanismos de estandarización: anonimato, prejuicios, propaganda, tabúes, corrientes de opinión, imitación, etcétera. Se actúa como los demás, se piensa como los demás, se consume como los demás, y, cómo no, se dice ser «libre» como los demás. Todo ello constituye una sutil telaraña que va coaccionando a la persona, lo cual le impide ser «alguien» y actuar libremente, consciente de su propia enajenación.

La escuela tradicional se convierte en uno de los puntos de apoyo más importantes de la enajenación, de sometimiento acrítico, de domesticación, de indiferenciación. Como criterios expresivos para evaluar cuánto contribuye la escuela a desarrollar una sana autoestima y a enfrentar la alienación, también habría que tomar en cuenta el trato que da a la lengua y cultura autóctonas como elementos claves de la identidad personal y cultural, elementos ya mencionados en el acápite referido al «arribismo».

DE ESCASOS CANALES DE OPINIÓN, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN

No deja de ser sintomático que, en la gran mayoría de colegios, el primer y quizás único organismo de participación estudiantil lo constituya la Policía Escolar, brigadieres nombrados por las autoridades del plantel, celadores del orden establecidos por las mismas autoridades, apéndices controladores al servicio de una autarquía que asimila hasta el nombre de una fuerza militarizada y marchan «gallardamente» en los días de fiesta oficial, al son de una «banda de guerra» (otro órgano de participación estudiantil), encabezada por una «escolta» de pseudoarmados muchachos. Es demasiado evidente la parodia como para no caer en la cuenta de qué tipo de organización se trata de imitar y se alienta subliminalmente.

En los últimos años se ha creado otra parodia de democracia con la creación del Parlamento Infantil. Aunque no dudamos de su valor simbólico y de sus posibilidades, creemos que en muchos casos se trata de un «show» que disfraza de democracia unos días de la vida escolar. Los niños congresistas son elegidos por no se sabe quién, pronuncian discursos altisonantes sobre temas que muchas veces les son ajenos y escritos por adultos que los presentan como espectáculo. Un remedo bastante fiel, desgraciadamente, de la oficialidad que no sabemos bien

si pretende desenmascararla o publicitarla para perpetuarla. Solo se valida si ello sirve de estímulo para promover una mayor vida democrática en la escuela, pues, de lo contrario, es un simple consolador.

Creemos que, en general, la vida escolar transcurre sin incorporar permanentemente (ni quizás ocasionalmente) la iniciativa, la capacidad crítica, la opinión y el pensamiento genuino de los alumnos. No hay espacios ni canales para la microorganización, la participación, la opinión, el diálogo, la negociación, la resolución de conflictos, el acuerdo, el consenso, etcétera.

En muchos casos se controla la opinión y su libre expresión, de forma abierta o sutil, de tal forma que los escasos medios de comunicación que existen al interior de la escuela están parametrados por un supuesto «deber ser», a veces simplemente al servicio de la autoridad, no de los alumnos, y con frecuencia para adularla, y, en el mejor de los casos, está siempre la supervisión y la posibilidad de censura.

La normativa es siempre de arriba hacia abajo, sin participación alguna del alumnado. Los contenidos de aprendizaje y la metodología para alcanzarlos son elegidos verticalmente. Como participación en clase, se conciben solamente la pregunta aclaratoria, la opinión convergente, la respuesta también convergente, esperable y repetitiva de lo que acaba de decir o anunciar el profesor.

Donde existen consejo u organización estudiantiles, estos se dan dentro de un reglamento, hecho por y para los adultos, que parametriza quiénes pueden pertenecer a ellos y sus atribuciones, a fin de zanjar *a priori* toda posibilidad de conflicto y discrepancia con las autoridades, de tal forma que constituyan, una vez más, un obsecuente apéndice de ellas, disfrazado de participación y democracia.

No se puede esperar responsabilidad, menos aún independencia y autonomía, de quien no ha tenido la posibilidad de participar, de elegir y actuar libremente. Bajo el pretexto de la inmadurez de los alumnos y de los peligros del libertinaje, se evita una participación democrática que constituya un verdadero ensayo formativo y se esconden motivaciones más espurias (temor, defensa del poder, desconfianza, comodidad, dificultad para la autocrítica, etcétera).

EN RESUMEN Y A MODO DE CONCLUSIONES GENERALES

Creemos poder afirmar:

1. La escuela en general no ofrece canales ni espacios para el desarrollo de la libertad y de sus componentes: autoestima y seguridad personal, autonomía y capacidad de autocontrol, responsabilidad, conciencia crítica y moral, participación democrática y ejercicio del poder. No ofrece medios concretos y estimulantes para el desarrollo de la libertad, pues, muy probablemente, ni siquiera se plantea como un objetivo importante de la escuela.

2. La escuela refrenda o avala, directamente con su estilo de relación interpersonal (especialmente autoridad-alumno) e indirectamente con su silencio y sus carencias, el sistema individualista y, simultáneamente, la masificación, por lo cual no consigue una socialización personalizante y una personalización socializante. Más allá de la controversia sobre la conveniencia del individualismo y los límites que exige, el entorno cultural vigente obliga a la escuela a no descuidar la autorrealización, pero sin descuidar también la necesidad imperativa de establecer una realización colectiva, comunitaria. Creemos que la escuela no responde adecuadamente ni a lo uno ni a lo otro.

3. El autoritarismo es una tara comúnmente reconocida de nuestras escuelas y de la familia peruana, de tal forma que se refuerza la proclividad a la heteronomía y hasta a simpatizar con la dictadura.

4. La escuela no propicia enfáticamente en los alumnos la conciencia del propio valor, de sus propios derechos y de sus posibilidades, para generar autoestima, sino que más bien propicia formas de relación dictatoriales, medrosas y punitivas, que la deterioran. Si bien hay que reconocer la existencia de encomiables esfuerzos de instituciones que diseñan programas en los que se pretende reforzar la autoestima, la vigencia de los derechos humanos y del niño y el ejercicio democrático, se está lejos de que tales programas se generalicen en la vida escolar.

5. Los regímenes de corte neoliberal se han vuelto más represivos, lo cual debilita las instituciones democráticas, la participación social y el protagonismo popular. Esto desconoce los derechos adquiridos, pues confunde la ley con la justicia, el reglamento con la eficiencia, lo pragmático con lo realmente necesario, el desarrollo económico con el desarrollo humano. La escuela le ha venido haciendo el juego a estos planteamientos que cercenan la equidad y la participación democrática al no ofrecer a sus alumnos mecanismos internos de representación y participación democrática, de tal manera que los conflictos se puedan resolver por la vía del diálogo, la negociación y no por la vía de la confrontación. La escuela debiera ser concebida no solo como transmisora de cultura, sino también como creadora o recreadora de ella, y debiera aportar a la práctica de una cultura realmente democrática.

6. La formación ciudadana y democrática cuenta con una asignatura, Educación Cívica, y, por tanto, con un tiempo dentro de la estructura curricular de la escuela, sin embargo dudamos mucho de que realmente sea un tiempo, como podría ser, dinamizador de prácticas y actitudes democráticas. La educación para la democracia exige hacer más democráticas las escuelas, no solo plantear un curso teórico de ciudadanía y democracia. Como diría Kohlberg: «La educación

para la justicia exige hacer más justas las escuelas y estimular a los alumnos a que asuman un papel activo para volverlas más justas».

La creatividad en la escuela de hoy

MIMÉTICA Y REITERATIVA

Una escuela donde prevalecen los principios enunciados es una escuela necesariamente conservadora, en la que se anda por caminos trillados y rutinarios y en la que constituye una temeridad «imprudente» osar la innovación. Subliminalmente, se está educando para el inmovilismo, para que sigan las cosas como están.

El profesor valora, sobre todo, aquellas respuestas o planteamientos que se condicen más exactamente con sus propias propuestas. Enseña para que sus alumnos retengan, imiten y repitan sus ideas, sus puntos de vista y sus juicios (puede ser «arriesgada» para el alumno la discrepancia explicitada).

Es llamativo y significativo el trabajo de tantas asignaciones (cuanto más voluminosas mejor), que no son más que burdas copias textuales, muchas de ellas transcritas sin comillas y sin ser comprendidas por el alumno, sin el más ligero soplo de aporte creativo personal en el contenido, sin un comentario crítico, pero con frecuencia presentadas primorosamente (ahí se pone todo el esfuerzo creativo), porque el alumno sabe que esto es muy importante para la calificación, ya que sabe que el profesor corregirá «al ojo y al peso». El alumno y el profesor quedarán satisfechos si se ha logrado ensamblar una buena cantidad de material con buena presentación. La imaginación, la organización, la calidad, la originalidad, el análisis crítico y la opinión personal ni siquiera se pretendían. Es de esperar que, salvo la buena nota, poca cosa quedará de un trabajo de reproducción, ajeno y en función de una evaluación. Incluso, cuántas tesis no son más que un «cosido», más o menos coherente de citas muchas veces no mencionadas como tales.

La nefasta costumbre del «dictado» de clase (en muchas ocasiones absolutamente literal) mata el afán de descubrimiento e investigación, toda posibilidad de pensamiento divergente y creador. «La revisión de cuaderno» es, casi siempre, simplemente la verificación de que está fiel y completo lo dictado. El profesor deviene en una máquina que retransmite contenidos, los mismos año tras año (mejor si puede repetir el mismo «rollo» en varias secciones del mismo grado) y el alumno una grabadora que debe registrar y reproducir fielmente esos contenidos. Solo así será gratificado con una buena nota.

El recurso fácil a la «autoridad competente», a la fórmula o a la «autoridad de la letra de molde» (lo que está en letra impresa tiene un cierto valor totémico) elude el esfuerzo de búsqueda personal, de creación, y no se asume como reto la resolución de problemas. El conocimiento se presenta como algo acabado (está

en los libros y en la cabeza del profesor), el reglamento es inamovible, la rutina escolar es siempre la misma.

DESVINCULADA DE LA VIDA Y EL TRABAJO

A la escuela le corresponde educar la capacidad creativa, lo cual implica desarrollar la iniciativa, la originalidad, la fluidez y la flexibilidad, que son características de la creatividad, necesarias para posibilitar la solución de los múltiples problemas de todo orden que plantea la vida: intelectuales, de relaciones humanas, artísticos, sociales, técnicos, prácticos, etcétera. Con ello se prepararía para afrontar la realidad y transformarla, especialmente a través del trabajo. No obstante, al mantenerse la escuela tan ajena a la vida, al ser tan dogmática, tan teórica, al fomentar la pasividad, al desterrar de su ámbito la imaginación, genera básicamente alumnos para «seguir estudiando» (almacenando contenidos para rendir exámenes) y no alumnos capaces de ensayar alternativas de solución originales ante las situaciones, problemas y necesidades que ofrece la vida.

Podemos admirar en nuestro pueblo su ingenio práctico, pero desgraciadamente nada de esto, creemos, es atribuible a la escuela (más bien surge a pesar de la escuela), sino a los retos que plantea nuestra cambiante, diversa y difícil realidad, a los retos que plantea la sobrevivencia en la escasez de recursos. El peruano tiene que recurrir a la inventiva para sobrevivir en medio de tremendas dificultades.

Es evidente que la escuela tradicional no prepara para la vida y para el trabajo, pese a que en las últimas décadas se ha postulado con énfasis la necesidad de la capacitación para el trabajo y por ello se ha incluido en el horario escolar Formación Laboral, pero que en la práctica es un apéndice «improductivo» dentro de una escuela teorizante y academicista. Es que no se trata solo de una capacitación técnica y de destrezas manuales, sino de un cambio en el orden valorativo y actitudinal. Así parece expresarlo la fuerte demanda de la universidad, la aspiración generalizada al escritorio y a la corbata, el menosprecio común al trabajo manual, la persecución del «cartón» más que la calidad del *performance*. La escuela plantea aspiraciones no congruentes con las posibilidades y necesidades nacionales, y acaba generando una multitud de frustrados e inútiles. Por otra parte, el esfuerzo constante, fatigoso y tenaz tiene pocos adictos. Más bien se esperan soluciones fáciles, rápidas, inspiradas, caídas del cielo. De ahí que la forma privilegiada de ascenso sea el «tarjetazo», la «vara», el «compadrazgo», la «coima», el comercio, la suerte del «huachito», la dádiva y tantas fórmulas mágicas que evaden el callo de la perseverancia en el trabajo, el sudor en el esfuerzo, la exigencia de la disciplina para la superación. Dentro de este marco, el

golpe de suerte o el signo fatal deciden la vida: estamos condenados a la suerte o fatalidad, al hado imprevisible e inevitable, a la predestinación. La rígida estratificación social, la larga historia de explotación, los héroes individualizados, los brutales contrastes de nuestra realidad socioeconómica no hacen sino apoyar la tesis fatídica que la escuela se encarga de apuntalar, en lugar de desenmascararla. Quizás hasta se podría decir que la escuela enseña a trabajar para no tener que trabajar.

MARGINADORA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El espíritu de lucro y una concepción utilitaria de la vida hacen que se vea el arte como algo superfluo y adicional. Pese a los planes oficiales, la práctica común de la escuela no le atribuye al arte otro valor que unas clases de adorno, que pueden ser suspendidas bajo cualquier pretexto. Todos hemos vivido estas clases de arte: un auténtico «relajo» ubicado entre cursos «importantes». Un profesor interesado o el que necesita completar horas puede ocupar el puesto de Educación Artística. La decodificación automática por el alumno es que se trata de un curso irrelevante que, además, a fin de cuentas, en el absurdo sistema de evaluación, no tiene mayor peso. El profesor se ve desposeído de la principal herramienta de «motivación» y de posibilidad de exigencia: las notas. Entonces se limita a entretener a los alumnos, con más o menos esfuerzo y buena voluntad, lo cual consigue que unos pocos lleguen a interesarse por el «curso», mientras la gran mayoría siente que tiene un «recreo en aula».

En muchos casos, educación por el arte se entiende simplemente como clase de dibujo y en otros como clase de música, según el profesor o la tradición de la escuela.

Bajo todo ello, como decíamos, subyace la concepción de la actividad artística como un ocio superfluo, un pasatiempo que no merece la categoría de trabajo y no equiparable a él en dignidad y exigencias, sino como el ornamento de una vida ociosa. La escuela presenta, «realistamente», el arte como una «profesión riesgosa» que unos pocos extravagantes se atreverían a seguir, porque no aporta «nada» y «no da para vivir». Aun en el supuesto que esto fuera cierto, no es despreciable lo que podría significar de goce personal, de canal de expresión, de potencial para desarrollo de la creatividad, de autorrealización, etcétera.

Creemos, además, que la escuela no se preocupa lo suficiente por el descubrimiento y estimulación de vocaciones artísticas. Las que llegan a despertar y crecer lo suelen hacer al margen de la escuela y quizás a pesar de ella.

Por otra parte, las expresiones del arte universal del pasado y del arte actual nacional e internacional son de «consumo» elitista, en tanto que el arte popular se

mueve entre dos polos: el «chauvinismo» y el menosprecio. Se pasa con facilidad de una exaltación grandilocuente nacionalista y vacía, a considerarlo como un producto autóctono inferior, curioso, típico y «folclórico», y no como expresión de hondas raíces culturales. La escuela no resuelve esta ambivalencia ni la integra.

Asimismo, los medios de comunicación social (y sobre todo la televisión), descuidando su función educativa a través del arte, transmiten verdaderos esperpentos estéticos e ideológicos, lo cual acostumbra al público al mal gusto, a la superficialidad, a la alienación, a la manipulación. En televisión, se producen e importan comerciales, series, telenovelas, dibujos animados, programas cómicos, concursos, noticieros, etcétera, que son auténticas apologías al individualismo, al sentimentalismo vacío, al consumismo, a la violencia, a la mediocridad, al «arribismo», entre otros, lo que induce a la población en general y en especial a la «población escolar» a la estupidización, con el único fin soterrado del lucro. Según CEDRO (1991), un cincuenta y seis por ciento de los adolescentes de clase alta y un treinta y nueve por ciento de clase baja dedican tres o más horas diarias a ver televisión. La escuela ajena y cómplice no aporta, por su parte, elementos para una interpretación crítica ni una denuncia consistente frente a tal situación deseducativa.

EN RESUMEN Y A MODO DE CONCLUSIONES GENERALES

Creemos que podemos afirmar:

1. La creatividad es necesaria para la resolución de problemas y para hallar nuevas formas de organización, de relación, de producción, en fin, de realización personal y social como fermento de un hombre nuevo en una nueva sociedad. Sin embargo, en la mayoría de nuestras escuelas, signadas por el conservadurismo, el autoritarismo, el memorismo, el dogmatismo, la pasividad y donde hay proclividad al pensamiento convergente y escasos espacios para la libertad no hay un clima favorable para el despliegue de la creatividad.

2. La falta de creatividad se explicita plenamente en el hecho de mantenerse en nuestras escuelas un estilo pedagógico anacrónico y caduco, además de poco científico y desligado de las necesidades y posibilidades del país y de los propios alumnos. Efectivamente, en la mayoría de las escuelas se mantiene una estructura, organización y metodología rutinarias, «tradicionales», que muestran muy pocos signos de innovación.

3. Sin dejar de reconocer las dificultades y problemas externos y no imputables con que tropiezan la escuela, los maestros y el alumnado, hay que reconocer que la calidad del trabajo profesional de buena parte del magisterio es mediocre, como lo es también el nivel de trabajo y rendimiento de los alumnos. Esta me-

diocridad se expresa, incluso, en el descuido de los locales escolares. Sabemos muy bien cuán difícil es ofrecer calidad con los bolsillos vacíos y con escasez de recursos, pero sabemos también, por experiencia propia, que ni la infraestructura ni los recursos ni las remuneraciones son en última instancia, por sí mismos, los generadores de un trabajo educativo hecho a conciencia y de calidad. Hay que reivindicar con toda fuerza el reconocimiento práctico del derecho a una educación de calidad para todos en equidad y dentro de condiciones favorables y dignas, pero sin asumir una lógica mecanicista.

4. Cuando se habla de escuela y trabajo, algunos piensan en empleo, economía, producción, productividad, calificación técnica, etcétera. Sin embargo, no hay que esperar que la escuela básica, como pretenden algunos, se convierta en una escuela de adiestramiento específico de empresarios, de obreros o técnicos calificados, de profesionales. Lo correcto, quizá, sea esperar que la escuela, desde el propio trabajo y convivencia en ella, desarrolle una autoestima y seguridad que le permita a sus estudiantes asumir riesgos e innovar, la capacidad de trabajar con eficiencia, calidad y productividad y de hacerlo en equipo, capacidad de pensar creativamente y moverse con sentido de realidad, la capacidad de adaptación, de aprender a aprender y de resolver problemas. En fin, se trata de desarrollar aquellas habilidades y actitudes que harán del alumno un *homo faber*: laborioso, productor, productivo, emprendedor, calificado, «ecónomo», versátil, etcétera. La escuela no ha encontrado una vía de vinculación con la vida y el trabajo (tampoco el sistema educativo), de tal modo que disminuya su orientación academicista y se acerque al conocimiento experiencial de la realidad y al mundo de la técnica y de la producción.

5. La escuela en general no ofrece una educación artística que propicie el despertar y descubrimiento de talentos artísticos, que dé los elementos para el goce estético y apreciación artística, que fomente la creatividad. Más bien, el arte en la escuela, salvo excepciones, es una de las líneas de acción a la que se da escasa importancia.

Ideario del colegio La Casa de Cartón «Educación para la solidaridad»

Introducción

Consideramos al hombre como una unidad personal en la que todos los componentes se implican e interrelacionan, por lo cual toda división que se establezca cumplirá simplemente la función de clarificación metodológica.

Así vemos que, efectivamente, el conocimiento y la aproximación a la verdad parten necesariamente de la realidad captada por los sentidos y, a su vez, la conciencia de la realidad es condición indispensable para el ejercicio de la libertad, pero ambas, conciencia y libertad, están condicionadas por lo afectivo y social, y viceversa.

Nuestro ideario tiene como lema y eje central la educación para la solidaridad y quiere llegar a ella, fundamentalmente, desde su ejercicio. Por tanto, pretendemos una educación *en y para* la solidaridad, pues consideramos que en torno a ella se gesta la realización personal y una historia realmente humanizadora, aquí y ahora. La solidaridad constituye un elemento altamente integrador y transformador que anima y trasciende la propia justicia.

Juzgamos que la solidaridad es un valor universalmente válido y deseable, y que, además de ser un imperativo moral, es el camino más inteligente para la solución de los problemas de la humanidad.

Fundamentamos la elección de la educación para la solidaridad en:

- a. *Las raíces ancestrales de la cultura peruana*, que de alguna forma perviven en las manifestaciones y aspiraciones del peruano de hoy.
- b. *La necesidad social* de la solidaridad para romper los lazos de dependencia y opresión a que está sometido nuestro país.
- c. *La necesidad personal* de la solidaridad para una aproximación a la felicidad, ya que esta se vincula estrechamente a la vivencia de la solidaridad en sus diversas formas.

d. *La necesidad de afrontamiento* de lo que juzgamos el peor de los males de nuestro tiempo y sociedad: el individualismo, hoy avalado por la filosofía neoliberal.

e. *La anticipación histórica*, que nos hace prever un mundo cada vez más socializado y necesitado de solidaridad universal.

IDEARIO DEL COLEGIO LA CASA DE CARTÓN
EL HOMBRE SER PERSONAL PROYECTADO A LA VERDAD, LIBERTAD, SOLIDARIDAD
Y CREATIVIDAD

Capítulo I

1. El hombre, un buscador de verdad.

1.1. Educar en y para la búsqueda de la verdad.

Educar para una *inteligencia desarrollada* en todas sus virtualidades, capaz de *comprender críticamente la realidad* y de dirigir una *acción transformadora y creadora* que posibilite una más libre, digna y feliz *convivencia humana*. Inteligencia: comprensión-acción-convivencia.

1.2. Diagnóstico de la educación actual en relación con el conocimiento y la verdad

1.2.1. Intelectualista-teórica

1.2.2. Memorista-enciclopedista-plena de datos inconexos

1.2.3. Desintegrada en sus áreas

1.2.4. Pasiva-dogmática-acrítica

1.2.5. Conservadora

1.2.6. Elitista

1.2.7. Descontextuada de la realidad nacional y sus necesidades

El fruto es una educación desconectada de la realidad física, psicológica, social y existencial; alienante; repetitiva; despectiva del trabajo manual.

Por tanto, instrumento manipulador para mantener el «orden establecido» y para encubrir la verdad.

1.3. Componentes de la inteligencia a considerar (vinculada a elementos afectivos)

1.3.1. Sensación-percepción

1.3.2. Curiosidad-observación-atención-concentración

1.3.3. Memoria-información-comprensión

1.3.4. Lenguaje-capacidad de expresión

1.3.5. Pensamiento-abstracción simbólica-precisión conceptual

- 1.3.6. Razonamiento-análisis-síntesis
- 1.3.7. Imaginación-anticipación-capacidad de respuesta-transferencia del conocimiento-resolución de problemas
- 1.3.8. Reflexión-conciencia de sí-autoanálisis y autoconocimiento
- 1.3.9. Criticidad-juicio-objetividad-realismo
- Considerar los elementos axiológicos: sinceridad-veracidad-autenticidad.
- 1.4. Principios alternativos de nuestra educación en relación con el conocimiento y la verdad
 - 1.4.1. Partir de la realidad física, psicológica, sociocultural y existencial para actuar sobre ella, atendiendo al momento evolutivo y características individuales.
 - 1.4.2. Aprender haciendo, experimentación, integración de teoría y práctica: aprendizaje activo (el alumno protagonista de su propio aprendizaje).
 - 1.4.3. Aprender con todo el ser: cuerpo-mente-afecto. Por tanto, tener en cuenta intereses, posibilidades y necesidades.
 - 1.4.4. Integrar interdisciplinariamente los conocimientos (globalización).
 - 1.4.5. Dotar de un amplio bagaje de información para la comprensión del mundo y la acción en él.
 - 1.4.6. Aprender críticamente.
 - 1.4.7. Aprender a aprender, propedéutica, metodología de estudio e investigación.
 - 1.4.8. Aprender a compartir el aprendizaje, aprendizaje grupal, socialización del aprendizaje, aprender para enseñar y servir solidariamente.
 - 1.4.9. Aprender a innovar.
 - 1.4.10. Aprender a aceptar el ser criticado.
 - 1.4.11. Aprender a expresar los propios pensamientos y opiniones.
 - 1.4.12. El alumno protagonista activo e interactuante de su propio aprendizaje; el profesor motivador, organizador y asesor del aprendizaje.
- 1.5. Fines
 - 1.5.1. Comprender la realidad para adaptarla y transformarla (la realidad física, psicológica, sociocultural, existencial).
 - 1.5.2. Tener una actitud crítica, especialmente ante lo ideológico y sus expresiones en los medios de comunicación social.
 - 1.5.3. Mostrar inquietud por desentrañar el mundo, el hombre, su historia y su destino.
 - 1.5.4. Resolver los problemas que plantea la vida cotidiana.
 - 1.5.5. Autoconocerse: historia, rasgos fundamentales de personalidad, limitaciones y posibilidades.

- 1.5.6. Pensamiento autónomo: criticidad, originalidad e independencia para afrontar los hechos socioculturales.
- 1.5.7. Disponer de un amplio bagaje cultural integrado.
- 1.5.8. Usar métodos de estudio y técnicas de investigación, estando dotado de los hábitos y actitudes correspondientes.
- 1.5.9. Expresar con claridad los propios sentimientos y opiniones.
- 1.5.10. Acoger autocríticamente y con apertura los sentimientos y opiniones ajenos.
- 1.5.11. Trabajar en equipo, socializar los propios conocimientos y compartir el trabajo intelectual.
- 1.5.12. Tener «sentido común», criterio, juicio equilibrado sobre las personas y acontecimientos, además de esclarecer las opciones de la libertad.
- 1.5.13. Valorar la sinceridad y la honestidad, expresado en un esfuerzo persistente por ser auténtico y consecuente.

Capítulo II

2. El hombre, ser solidario.

- 2.1. Educar para una creciente madurez afectiva que conduzca a una solidaridad, cada vez más amplia, comprometida y fecunda, en función de establecer relaciones personales y grupales enriquecedoras y de construir una sociedad más justa y fraterna.
- 2.2. Diagnóstico de la educación afectiva en la escuela hoy
 - 2.2.1. Individualizadora
 - 2.2.2. Competitiva. Alienta y estimula a los dotados y desalienta a los menos dotados.
 - 2.2.3. Desconectada de la realidad e insensible a esta.
 - 2.2.4. Elitista: discriminación social, cultural, racial, sexual (machista).
 - 2.2.5. Arribista: economicismo, prestigio, poder individual.
 - 2.2.6. Mercantilista en las relaciones humanas, funcionalista, cosificadora.
 - 2.2.7. Conservadora: alienta los vicios del sistema neoliberal (individualismo, materialismo, prejuicios, etc.).
 - 2.2.8. Fomenta las relaciones «formales» e inauténticas. La apariencia es lo que vale (parecer en vez de ser).
 - 2.2.9. Falta de espontaneidad: rigidez y estereotipos.
 - 2.2.10. Poco compromiso afectivo: distancia entre profesor y alumno, lo que fomenta la inseguridad, pasividad, sumisión, dependencia, temor, vergüenza, etcétera.

- 2.3. Componentes a considerar de la afectividad humana
 - 2.3.1. Autoestima y conciencia de la identidad personal, autoconcepto y autoimagen.
 - 2.3.2. Impulsos, sentimientos, emociones y pasiones, temores, complejos, amor-odio, agresividad.
 - 2.3.3. Conciencia de la existencia del otro, respeto y aceptación del otro, sensibilidad con el otro: comprensión y compasión.
 - 2.3.4. Compañerismo, amistad, relaciones familiares y de género.
 - 2.3.5. Sociabilidad: capacidad dialógica, comunicación, diferenciación e integración.
 - 2.3.6. Sensibilidad social: servicialidad, cooperación, participación, compromiso.
 - 2.3.7. Sexualidad y relaciones afectivas.
 - 2.3.8. Supraconciencia: axiología, conciencia moral, introyección de modelos y pautas sociales (superyó, censura y culpa).
 - 2.3.9. Ideal del yo: metas, aspiraciones, imagen ideal de sí mismo, actitud hacia el futuro (proyectos de vida), idealización, sublimación.
 - 2.3.10. Madurez afectiva.
- 2.4. Principios de nuestra educación afectiva.
 - 2.4.1. Educar afectuosamente, calidez, expresión espontánea del afecto.
 - 2.4.2. Motivar racional y afectivamente el aprendizaje, motivaciones vitales que surjan de los intereses, necesidades y posibilidades de cada etapa evolutiva.
 - 2.4.3. Reforzar la autoestima y la seguridad en sí mismo, desechando comparaciones y todo tipo de discriminaciones personales.
 - 2.4.4. Trato horizontal, espontáneo y sincero.
 - 2.4.5. Valorar los procesos colectivos, conciencia de la realidad nacional, vivida y sentida solidariamente.
 - 2.4.6. Normativa compartida, responsabilidad frente al grupo y espíritu de cooperación.
 - 2.4.7. Crítica y autocrítica, autoevaluación y heteroevaluación responsable.
 - 2.4.8. Compartir sentimientos, opiniones, juegos, trabajos, estudios, experiencias y objetos.
 - 2.4.9. Vivir con interés y compromiso afectivo los acontecimientos y problemas personales, grupales, nacionales e internacionales, con atención a las noticias más trascendentes.
 - 2.4.10. Identificación positiva, con ejemplos y el ejemplo personal.
 - 2.4.11. Comunidad educativa, espíritu de cuerpo: padres-profesores-alumnos; escuela de padres.

2.4.12. Experiencia emocional correctiva (orientada desde el psicopedagógico).

2.5. Fines

2.5.1. Expresar autoestima y seguridad en sí mismo.

2.5.2. Mostrar calidez afectiva y comunicarse espontánea, natural y sinceramente.

2.5.3. Mostrar sensibilidad ante las necesidades y problemas ajenos, personales y sociales.

2.5.4. Vivir el compañerismo, la amistad, las relaciones humanas en general y de género en particular con respeto, amabilidad, comprensión y servicio.

2.5.5. Solidaridad efectiva, con cooperación y asunción de compromisos concretos.

2.5.6. Experimentar el goce de compartir y dar. Superación del yo por la conciencia del nosotros. Gratuidad y generosidad.

2.5.7. Valorar a las personas y respetarlas por lo que son, sin discriminación de ningún tipo.

2.5.8. Valorar el diálogo como camino para la resolución de conflictos y desechar la violencia que atenta contra los derechos humanos, en especial el primero de ellos: la vida.

2.5.9. Tomar parte activa en la construcción de mejores condiciones de vida para ser gestores de un mundo mejor.

2.5.10. Vivir con entusiasmo, alegría y esperanza.

2.5.11. Mantener un trato horizontal, espontáneo y respetuoso en las relaciones interpersonales.

Capítulo III

3. El hombre, ser capaz de libertad.

3.1. Educar para una libertad creciente, fruto de disciplina, capaz de decisiones responsables y consecuentes que contribuyan a la liberación de esclavitudes y opresiones personales y sociales.

3.2. Diagnóstico de la educación para la libertad en la escuela hoy

3.2.1. Concepción errónea de la libertad, que oscila entre dos extremos: el sueño de la libertad ilimitada, que conduce al anarquismo y al individualismo caprichoso, y la negación de la libertad, que conduce al esclavismo y totalitarismo.

3.2.2. Liberalismo individualista, que tiende a someter a los demás (cosificándolos) y es ajeno a las necesidades sociales.

- 3.2.3. Libertad entendida como indeterminación, improvisación y desorganización.
 - 3.2.4. Desconfianza de la libertad y miedo a su ejercicio.
 - 3.2.5. Pobre autocontrol de la fantasía, emociones, impulsos, apetencias (consumismo, evasión, caprichosidad, etcétera), en detrimento del equilibrio personal y principio de la realidad.
 - 3.2.6. Enajenación: afirmarse a través de la ostentación, apariencia (dinero, fama, poder, etc.). Predominio de estereotipos. Sometimiento a presiones de grupo y sociales: prejuicios, tabúes, propaganda, moda, imagen, opinión ajena (qué dirán), entre otras.
 - 3.2.7. Exaltación del triunfo individual y material.
 - 3.2.8. Moral contradictoria y de apariencia, por ende, inauténtica y esclavizante.
 - 3.2.9. Autoritarismo, pasividad en el alumno, división marcada y prepotente entre adulto-profesor y niño-alumno.
 - 3.2.10. Disciplina al servicio de la autoridad. Utilización de presiones, amenazas, exámenes y notas como elementos «motivadores» del aprendizaje. Represión-sumisión-rebeldía. Se consigue una disciplina y orden externo, pero no su internalización.
 - 3.2.11. Escasos canales de organización y participación democrática estudiantil.
 - 3.2.12. Control de opinión y libre expresión, en concordancia con la ideología dominante.
 - 3.2.13. Poco margen a la actividad e iniciativa personal, ausencia de canales para la inventiva, la capacidad crítica, el pensamiento genuino, las aficiones y la selección de contenidos académicos.
 - 3.2.14. Poco respeto al ritmo individual y a las diferencias individuales.
 - 3.2.15. Libertad discriminatoria de acuerdo con sexo, raza, ideología, condición social, religión. Estas discriminaciones se dan, no obstante a nivel declarativo se postula la democracia, las libertades individuales y sociales (de trabajo, educación opinión, etcétera).
- 3.3. Componentes a considerar en la educación de la libertad.
- 3.3.1. Iniciativa, confianza básica y seguridad. Conciencia-elección u opción-decisión.
 - 3.3.2. Manejo del cuerpo y sus sentidos, de la mente, de los impulsos y sentimientos, autocontrol. Liberación del egoísmo (amor exclusivista).
 - 3.3.3. Autonomía-independencia-ruptura de lazos-individuación-diferenciación-integración.

- 3.3.4. Dominio de los propios deseos: voluntad.
 - 3.3.5. Satisfacción de necesidades primarias (el «pan» es condición para la libertad).
 - 3.3.6. Pensamiento autónomo: aceptación o rechazo crítico de la opinión pública. Selección de influencias.
 - 3.3.7. Opinión y expresión libre (consecuencia del pensamiento autónomo, de lo contrario es un espejismo de la libertad «capitalista»).
 - 3.3.8. Independencia de la presión social o grupal.
 - 3.3.9. Acción espontánea (no compulsiva), expresión auténtica del yo.
 - 3.3.10. Energía, vitalidad, valentía, osadía.
 - 3.3.11. Esfuerzo, fortaleza, constancia, perseverancia.
 - 3.3.12. Responsabilidad.
 - 3.3.13. Disciplina (autodisciplina), organización.
 - 3.3.14. Participación democrática, aceptación de acuerdos (tolerancia y pluralismo).
 - 3.3.15. Elección de los propios ideales y sentido de la propia vida.
- 3.4. Derecho y deber.
- 3.4.1. Principios de nuestra educación para la libertad.
 - 3.4.2. Mantener un clima de espontaneidad, expresión de opiniones y afecto libre (lejos del artificio y la sofisticación).
 - 3.4.2. Respeto a las inclinaciones e intereses individuales o de las minorías, cuando no perturban al grupo, pues tanto el grupo como el individuo tienen derecho a ser respetados.
 - 3.4.3. Delegar responsabilidades de acuerdo con las necesidades del grupo y de la etapa evolutiva.
 - 3.4.4. Fomentar la participación democrática en la toma de decisiones que afectan al grupo. Organización de aula y consejo estudiantil (autogobierno). Disponer de canales de opinión, sugerencia, crítica e iniciativa.
 - 3.4.5. Tender a que la normativa emane de acuerdos de la base y sea compartida, al igual que los mecanismos de fiscalización de dicha normativa, de acuerdo con la edad.
 - 3.4.6. Orientar la disciplina hacia el autocontrol y la facilitación de la convivencia, buscando una internalización elaborada y la transferencia.
 - 3.4.7. Propiciar el dominio del cuerpo, especialmente a través del trabajo manual, el arte, el deporte y la psicomotricidad en general.
 - 3.4.8. Descubrir la esclavitud del egoísmo («amor exclusivista») y la potencialidad liberadora del servicio y la generosidad.
 - 3.4.9. Conducir los impulsos, sentimientos y la fantasía hacia niveles de mayor autonomía para ubicarse en la realidad.

- 3.4.10. Desterrar el autoritarismo y la prepotencia.
 - 3.4.11. Auspiciar, de acuerdo con el momento evolutivo, la autoevaluación y la heteroevaluación.
 - 3.4.12. Promover el pensar crítico y la acción independiente, especialmente de la opinión pública, la presión grupal, el «contrabando ideológico» y la publicidad.
 - 3.4.13. Reforzar la independencia de la posesión de objetos. Ser y no parecer. Prevenir contra la dependencia de drogas. Neutralizar el consumismo y valorizar la sencillez, la austeridad y el desprendimiento, especialmente en nuestro contexto social.
 - 3.4.14. Orientar vocacionalmente de acuerdo con intereses, aptitudes, posibilidades y necesidades de la colectividad, con independencia de la presión social. Respetar características, aptitudes y ritmos personales.
 - 3.4.15. Incentivar el buscar opciones transformadoras a las que consagrar la libertad y hacerla trascendente, al poner la propia libertad al servicio de la liberación colectiva.
 - 3.4.16. Asumir con responsabilidad los compromisos, las propias acciones y sus consecuencias.
 - 3.4.17. Valorar el esfuerzo por el trabajo bien hecho y el esfuerzo por concordar la verdad y la vida: la consecuencia.
- 3.5. Fines
- 3.5.1. Expresar con espontaneidad y naturalidad sus opiniones, sentimientos y afectos. «Ser uno mismo».
 - 3.5.2. Respetar, con apertura y pluralismo, las opiniones y sentimientos ajenos.
 - 3.5.3. Participar democráticamente, con iniciativa y servicialidad, asumiendo con responsabilidad los cargos y tareas que se le encomienden para beneficio colectivo.
 - 3.5.4. Demostrar autonomía para atender sus necesidades, organización del tiempo y planificación de su vida.
 - 3.5.5. Actuar con justicia y equidad, y convertirse en un defensor de los derechos humanos en cualquier circunstancia.
 - 3.5.6. Asumir las normas emanadas democráticamente que impone la convivencia humana y cuestionar las no democráticas. Tener conciencia de los límites y virtualidades de las normas sociales.
 - 3.5.7. Tener un adecuado autocontrol de su cuerpo, su intelecto, sus impulsos y sus afectos para hacerse cada vez más dueño de sí mismo.
 - 3.5.8. Solidarizarse eficazmente con los más necesitados, mediante el ser-

vicio comprometido y el desprendimiento, consciente y responsable.

3.5.9. Tener juicio crítico ante la influencia de la opinión pública, prejuicios, tabúes, ideologías y la propaganda enajenante, eligiendo libremente las influencias.

3.5.10. Reconocer autocríticamente los propios errores y comprometerse a superarlos.

3.5.11. Mantener una relación horizontal con todas las personas, sin discriminación alguna, exenta de temor o prepotencia.

3.5.12. Valorar el ser antes que el tener (en sí mismo y en los demás), con independencia frente a la presión social y las seducciones del consumo, las drogas, el dinero, la moda, el poder, el «prestigio» y la ostentación.

3.5.13. Comprometerse activamente y con iniciativa en los procesos de transformación social que —a su criterio— conduzcan a una sociedad más justa y fraterna, y ser perseverante en el esfuerzo.

3.5.14. Mantener el esfuerzo por actuar de acuerdo con las propias convicciones.

Capítulo IV

4. El hombre, ser capaz de crear.

4.1. Educar para ejercer la capacidad creativa, expresada en todos sus aspectos: intelectual, artístico, técnico-práctico, vivencial y social, a fin de alcanzar una realización personal y colectiva cada vez más plena.

4.2. Diagnóstico de la educación de la creatividad en la escuela hoy

4.2.1. El aprendizaje se da más por imitación y repetición que por descubrimiento e investigación, lo cual fortalece la memoria y no la imaginación y la organización autónoma para un trabajo original.

4.2.2. Restricción de la creación al ámbito artístico y el curso de Arte, lo que desvincula la imaginación y la fantasía del trabajo escolar, de la vida cotidiana y de la solución de problemas teóricos y prácticos.

4.2.3. Carencia de estímulos y oportunidades para ensayar originalmente alternativas de solución a diversas situaciones o problemas (académicos o extraacadémicos).

4.2.4. Recurso fácil a la «autoridad competente», en detrimento de la creación personal y pensamiento divergente, por lo que los trabajos académicos son meras reproducciones, estereotipos y, con frecuencia, burdas copias.

4.2.5. Desvalorización del arte y la creatividad artística, de tal forma que el curso de Arte es irrelevante y puede ser suspendido por cualquier pre-

- texto. Además, la actividad artística es considerada como un «pasatiempo» que no merece la categoría de trabajo.
- 4.2.6. Pretensión de estimular la creación partir de modelos inducidos, inhibiendo las verdaderas fuentes de la creación: uno mismo, lo social, la naturaleza, etcétera, lo cual descuida la educación de la sensación, la emoción y la sensibilidad.
 - 4.2.7. Calificación cuantitativa de las producciones artísticas en desmedro de la apreciación cualitativa.
 - 4.2.8. Propuestas curriculares que ofrecen pocas alternativas artísticas.
 - 4.2.9. Descuido en el reconocimiento y apoyo temprano de las vocaciones y habilidades especiales.
 - 4.2.10. Desconocimiento de la historia del arte y de las obras artísticas como expresión de la idiosincrasia de un pueblo y una época.
 - 4.2.11. Desconocimiento, por su escasa valoración y difusión, del arte popular, lo que manifiesta falta de identidad, al relegarlo a un papel secundario y ocasional.
- 4.3. Componentes a considerar para la educación de la creatividad
- 4.3.1. La sensación, percepción, observación.
 - 4.3.2. La sensibilidad y la emoción.
 - 4.3.3. La imaginación, la originalidad, la fluidez.
 - 4.3.4. La curiosidad, la capacidad de preguntarse y de sorprenderse.
 - 4.3.5. La contemplación y capacidad de sublimación.
 - 4.3.6. La osadía, la rebeldía, el pensamiento divergente, el ensayo.
 - 4.3.7. La iniciativa y la flexibilidad.
 - 4.3.8. La disciplina y el esfuerzo.
 - 4.3.9. El goce de lo estético y de la armonía.
 - 4.3.10. La capacidad de resolver problemas y plantear alternativas.
- 4.4. Principios de nuestra educación para la creatividad.
- 4.4.1. Afinar la percepción sensorial para captar los diversos estímulos que ofrece la realidad.
 - 4.4.2. Desarrollar la observación y la curiosidad al ofrecer experiencias y estímulos sugestivos.
 - 4.4.3. Favorecer el contacto con la naturaleza como una fuente de contemplación, inspiración, asombro y descubrimiento.
 - 4.4.4. Favorecer el desarrollo de la sensibilidad y las emociones, así como su libre expresión.
 - 4.4.5. Valorar lo subjetivo en las manifestaciones artísticas y el pensamiento divergente.

- 4.4.6. Promover la imaginación para potencializar y canalizar liberadoramente la natural fantasía de los niños.
 - 4.4.7. Fomentar el trabajo manual, artístico y artesanal, así como la manipulación de múltiples objetos y herramientas, con variedad de opciones artísticas y laborales.
 - 4.4.8. Proponer, con frecuencia, situaciones reto y problemas para estimular la iniciativa e inventiva en todos los campos (práctico, social, intelectual, estético, etcétera) y ejercitar el ensayo de alternativas con el fin de aprovechar la experiencia de este proceso.
 - 4.4.9. Incentivar la originalidad en las diversas producciones al explotar los propios recursos individuales (desestimar la copia).
 - 4.4.10. Valorar el esfuerzo y el proceso tanto como el resultado, además de exigir corrección y esmero en el trabajo realizado.
 - 4.4.11. Fomentar el conocimiento de la historia del arte internacional y nacional, así como la apreciación de la obra creativa humana.
 - 4.4.12. Promover la identificación con el arte popular nacional y estimular su práctica y difusión.
 - 4.4.13. Canalizar la creatividad hacia la superación y transformación personal y social.
 - 4.4.14. Ayudar a descubrir y a desarrollar las peculiares aptitudes vocacionales laborales y artísticas.
- 4.5. Fines
- 4.5.1. Mostrar una percepción aguda del mundo y una resonancia emotiva, expresada en la sorpresa, contemplación, pregunta, admiración, etcétera.
 - 4.5.2. Apreciar la naturaleza para descubrir en ella una fuente de permanente exploración y despliegue creativo.
 - 4.5.3. Demostrar una gran curiosidad, inquietud por investigar y preguntar, para encontrar respuestas.
 - 4.5.4. Manifestar iniciativa, originalidad, fluidez y flexibilidad de modo que conduzcan a la creación y no a la imitación, así como a la resolución de problemas, la generación de alternativas y la adaptación a situaciones nuevas.
 - 4.5.5. Armonizar la actividad y la actitud contemplativa, capaces de generar producciones genuinas y de apreciar las producciones ajenas.
 - 4.5.6. Utilizar la imaginación creadora para el descubrimiento y la inventiva.
 - 4.5.7. Osar el ensayo de la capacidad crítica e innovadora frente a lo establecido (la ideología, la política, la técnica, el arte, etcétera).

- 4.5.8. Ser perseverante en el trabajo hasta la culminación esmerada de sus producciones, valorando el esfuerzo y disciplina que exige el proceso.
- 4.5.9. Desterrar la simple copia.
- 4.5.10. Tener un hondo conocimiento de sí mismo como base para la superación personal, tendiendo a un desarrollo armónico e integral de los aspectos emocionales, intelectuales y corporales.
- 4.5.11. Concebir el trabajo cotidiano como el área desde la cual se expresa la capacidad creadora y trascendente del hombre.
- 4.5.12. Reconocer y desarrollar sus aptitudes peculiares (técnicas, intelectuales, artísticas, etcétera) para asumir luego el compromiso de aportarlas solidariamente a los demás.
- 4.5.13. Gozar de las producciones artísticas.
- 4.5.14. Valorar y mostrar su identificación con la cultura nacional y sus diversas expresiones artísticas.
- 4.5.15. Participar en el proceso de la propia transformación y la transformación del entorno, con la conciencia de ser agentes activos de la historia personal y social para mantener la esperanza en el futuro.

Secuencia de objetivos generales de actitudes

A modo de «cartel de alcances y secuencias» para el trabajo actitudinal, presentamos los siguientes cuadros estructurados por ciclos, los cuales toman en cuenta los cuatro ejes axiológicos de nuestra propuesta y sus desagregados. Con ello, al leer verticalmente, queda diseñado el perfil actitudinal de cada ciclo, que creemos tiene una funcionalidad orientadora y unificadora, para una programación didáctica de las actitudes por grado y sus etapas anuales y por trimestre.

Como podrá verse, se han asumido dos grandes criterios para plantear la secuencia de objetivos generales por ciclo:

a. Atender a las características que impone el desarrollo evolutivo intelectual, social y moral de los alumnos, con sus correspondientes implicancias psicopedagógicas.

b. En concordancia con lo anterior, abordar la formación de actitudes de tal forma que se prevea un proceso de creciente complejidad, profundidad y amplitud.

Estos dos criterios conllevan a:

- Proceder del hábito elemental o de la mera aceptación para pasar a la predisposición o, incluso, a la valoración, con una gradual interiorización.

- Prever conductas cada vez más complejas.

- Establecer niveles de autonomía crecientes que van de la heteronomía a la socionomía y, finalmente, a la autonomía.

- Ir de lo concreto a lo abstracto, en nuestro caso, de la conducta al valor o al principio.

- Ampliar paulatinamente el campo de la vivenciación de las actitudes: de lo más próximo a lo más lejano y de lo menos exigente a lo más exigente.

La letra cursiva irá destacando aquello diferente que se incorpora en cada ciclo respecto al anterior; de tal forma que de alguna manera se vayan verificando los criterios arriba señalados.

I. Secuencia de objetivos generales de SOLIDARIDAD por ciclo

PRIMER CICLO (5-7 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10 AÑOS)	TERCER CICLO (11-13 AÑOS)	CUARTO CICLO (14-16 AÑOS)
1. CUIDADO DE LO PROPIO Y AJENO, CON SENTIDO COOPERATIVO			
Manifiestará hábitos de orden y cuidado de sus cosas y las del salón.	Manifiestará hábitos de orden y limpieza en su persona, cosas y trabajos; <i>estará dispuesto a colaborar en el orden y limpieza del aula, y demostrará capacidad de autofiscalización.</i>	Manifiestará hábitos de orden y limpieza en su persona, cosas y trabajos; <i>cooperará en este aspecto en el colegio y en la casa en forma responsable y autónoma.</i>	Manifiestará <i>valorar y poseer hábitos de orden y limpieza</i> de su persona, cosas y trabajos, cooperará en este aspecto en la casa y el colegio <i>con iniciativa</i> , responsabilidad y autonomía.
2. RESPETO E INTEGRACIÓN			
<p>A. Mostrará hábitos de buen trato a sus compañeros y hermanos; controlará la agresión y la tosquedad, así como la discriminación por razones físicas o raciales.</p> <p>B. Se mostrará dispuesto a participar junto con sus compañeros en actividades grupales.</p>	<p>A. Dará un buen trato a sus compañeros y <i>a la gente con la que se relaciona</i>; controlará la agresión física y el insulto, así como la discriminación racial y social.</p> <p>B. <i>Manifiestará aprecio</i> a los compañeros de aula y participará en las actividades grupales.</p>	<p>A. Dará un buen trato a los demás, desechando la agresión física, el insulto y la burla humillante; <i>establecerá relaciones grupales equilibradas y rechazará todo tipo de discriminación, con un reconocimiento crítico de las diferencias.</i></p> <p>B. Manifiestará su aprecio a los compañeros de aula y participará en las actividades grupales, <i>reconociéndose como parte del grupo y su organización.</i></p>	<p>A. Establecerá relaciones <i>personales y grupales equilibradas y constructivas con respeto y tolerancia</i>; reconocerá y <i>valorará críticamente</i> las diferencias entre las personas y sus ideologías, y rechazará todo tipo de discriminación <i>identificando prejuicios.</i></p> <p>B. Manifiestará su aprecio a los compañeros de aula y participará en las actividades grupales <i>valorando lo colectivo</i> y reconociéndose como <i>parte de los grupos de referencia</i> y de su organización. Además, se <i>iniciará en la vivencia y valorización de la amistad interpersonal (superando exclusivismos).</i></p>
3. COMPARTIR			
Aceptará compartir sus cosas, juegos trabajos, vivencias y experiencias.	<i>Se mostrará dispuesto a compartir sus cosas, juegos, trabajos, vivencias y experiencias por iniciativa propia o a sugerencia de los adultos.</i>	<i>Compartirá con gusto</i> sus cosas, trabajos, juegos, vivencias y experiencias <i>por propia iniciativa.</i>	Compartirá con gusto sus cosas, trabajos, vivencias, juegos y experiencias por propia iniciativa, <i>valorando en sí mismo y en los demás el desprendimiento y la generosidad.</i>

4. SENSIBILIDAD			
Mostrará sensibilidad ante lo que afecta a las personas de su entorno más próximo, colegio y familia, y la expresará en interés, preocupación y resonancia.	Mostrará sensibilidad ante lo que afecta a sus compañeros, <i>personas de su entorno</i> y ante los <i>problemas de otras realidades</i> y la expresará en interés preocupación y resonancia.	Mostrará sensibilidad ante lo que afecta a las personas, individuales o sociales y la expresará en interés, preocupación y resonancia; <i>tratará de adoptar la perspectiva del otro o los otros y ponerse en su lugar.</i>	Mostrará sensibilidad ante lo que afecte a las personas, individuales o sociales y la expresará en interés, preocupación y resonancia <i>afectiva; adoptará críticamente la perspectiva de las otras personas o grupos sociales poniéndose en su lugar.</i>
5. SERVICIALIDAD			
Estará dispuesto a colaborar para ayudar a otros cuando se le solicite.	Estará dispuesto a colaborar <i>con gusto</i> para ayudar a otros cuando se le solicite.	<i>Ayudará espontáneamente a solucionar problemas y necesidades de sus compañeros más próximos; estará dispuesto a colaborar servicialmente cuando se le solicite.</i>	<i>Estará atento a las necesidades y problemas de sus compañeros más próximos</i> y ayudará espontáneamente a solucionarlos; estará dispuesto a colaborar servicialmente <i>incluso en otras realidades sociales.</i>

II. Secuencia de objetivos generales de VERDAD por ciclo

PRIMER CICLO (5-7 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10 AÑOS)	TERCER CICLO (11-13 AÑOS)	CUARTO CICLO (14-16 AÑOS)
1. CURIOSIDAD (INCENTIVADA ESPECIALMENTE A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS, LAS NOTICIAS Y LA INVESTIGACIÓN)			
Manifestará interés y curiosidad por conocer y comprender el mundo concreto que lo rodea, y los expresará en una observación interesada, la pregunta frecuente y afán de explorar.	Manifestará interés y curiosidad por conocer y comprender los hechos y fenómenos del mundo que le rodea, y los expresará en la observación <i>sistemática</i> , la pregunta <i>esclarecedora</i> , la <i>iniciación en la investigación</i> y <i>experimentación</i> .	Manifestará interés y curiosidad por conocer y comprender los hechos y fenómenos naturales, <i>psicológicos</i> y <i>sociales</i> (especialmente los que se viven en su medio), y los expresará en la observación sistemática, la <i>reflexión</i> y la <i>indagación autónoma</i> , el <i>cuestionamiento</i> , la <i>capacidad de establecer relaciones</i> y la <i>disposición a la investigación</i> , como un <i>estilo de pensamiento científico</i> .	Manifestará interés y curiosidad por conocer y comprender el mundo y su <i>sentido</i> , y los expresará en la observación sistemática, la reflexión y la indagación autónoma, el cuestionamiento, la capacidad de establecer relaciones y la capacidad de <i>producir investigaciones consistentes en el campo de sus intereses</i> , lo que demostrará haber incorporado un estilo de pensamiento científico.

2. ESFUERZO INTELECTUAL			
Demostrará hábitos de orden, limpieza y cumplimiento de sus trabajos escolares, denotando esfuerzo por la calidad de estos; logrará un tiempo promedio de trabajo escolar en casa de cuarenta y cinco minutos, con seguimiento o supervisión del adulto.	Demostrará hábitos de orden, limpieza y cumplimiento de sus trabajos escolares, denotando esfuerzo por la calidad de estos; logrará un tiempo promedio diario de trabajo escolar en casa de <i>noventa minutos</i> , con una supervisión del adulto y <i>se iniciará en la técnicas del trabajo intelectual</i> .	<i>Demostrará tener hábitos de estudio aplicando técnicas de trabajo intelectual</i> y sus trabajos escolares serán ordenados, limpios y cumplidos con calidad en los plazos establecidos; logrará un tiempo promedio diario de trabajo escolar en casa de <i>dos horas</i> , con un <i>autocontrol sincero de su cumplimiento, en un ambiente adecuado</i> .	Demostrará tener hábito de estudio aplicando técnicas de trabajo intelectual y sus trabajos escolares serán ordenados, limpios y cumplidos en los plazos establecidos; logrará un tiempo promedio de trabajo en casa de <i>dos horas y media</i> , con <i>capacidad de organizar el tiempo</i> y autocontrol sincero de su cumplimiento, en un ambiente adecuado.
3. SOCIALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Se mostrará dispuesto al aprendizaje grupal dirigido en el colegio y comunicará e intercambiará información.	<i>Demostrará hábitos de trabajo en grupo</i> en el colegio; comunicará e intercambiará información y <i>asumirá un rol activo de aporte al grupo</i> .	<i>Será capaz de trabajar organizada y eficazmente en grupo, en y fuera del colegio; cooperará activamente en la recopilación y producción del conocimiento</i> y comunicará e intercambiará con otros los aprendizajes.	<i>Valorará el trabajo en equipo</i> , expresándolo en la participación organizada, activa y productiva en <i>grupos de estudio e investigación</i> ; comunicará e intercambiará con otros los aprendizajes.
4. SINCERIDAD			
Se comunicará con sinceridad y aceptará sus errores cuando se le haga verlos.	Se comunicará con sinceridad <i>desechando la mentira, el alarde o la exageración y reconocerá los rasgos más destacados de su personalidad</i> y los errores que se le señalen, <i>especialmente en las autoevaluaciones y heteroevaluaciones; se iniciará en el autoconocimiento</i> .	<i>Valorará la sinceridad y respetará la palabra empeñada</i> , desechando la mentira, el alarde y el <i>autoengaño, especialmente en el cumplimiento de los retos y propósitos personales o grupales; reconocerá autocríticamente los errores y se planteará estrategias de autosuperación en sus principales cualidades y defectos</i> .	Valorará la sinceridad y la <i>honestidad consigo mismo y con los demás</i> , y <i>la expresará en un esfuerzo por ser auténtico y consecuente con la palabra empeñada y con sus propias opiniones, así como en la crítica y autocrítica</i> ; seguirá un <i>plan preciso</i> de autosuperación, tomando en cuenta sus principales cualidades y defectos.

5. CRITICIDAD			
Dará su opinión sobre lo que sucede a su alrededor de manera espontánea o inducida.	Dará su opinión sobre lo que sucede a su alrededor; <i>la sustentará en razones que vayan más allá del agrado o desagrado; aceptará argumentos contrarios a los propios y demostrará cierta independencia de las modas.</i>	<i>Opinará con sustento razonable y exigirá racionalidad en las opiniones de los demás, para explicar conductas propias o ajenas, sucesos y fenómenos; demostrará cierta independencia y criticidad frente a la moda y la presión grupal.</i>	Manifestará <i>juicio crítico</i> propio sobre las personas y acontecimientos, con clara disposición a la <i>objetividad</i> ; Mostrará estar <i>informado</i> de lo que sucede en el mundo y habilidad para <i>descubrir supuestos y falacias</i> e independencia de la moda y la <i>opinión pública</i> .

III. Secuencia de objetivos generales de búsqueda de LIBERTAD por ciclo

PRIMER CICLO (5-7 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10 AÑOS)	TERCER CICLO (11-13 AÑOS)	CUARTO CICLO (14-16 AÑOS)
1. AUTONOMÍA			
Se mostrará autónomo en el vestirse, lavarse y atenderse en las necesidades elementales de cuidado de sí mismo, en casa y en el colegio.	Demostrará <i>autonomía en las actividades cotidianas y rutinarias</i> , en la casa y el colegio; <i>reconocerá y ejercerá sus propias posibilidades.</i>	Demostrará autonomía en las actividades cotidianas en la casa, <i>la calle</i> y el colegio; reconocerá sus posibilidades y <i>limitaciones.</i>	Demostrará autonomía en <i>cualquier medio y circunstancia</i> ; <i>será capaz de organizar su tiempo, atender sus necesidades y planificar su vida</i> ; reconocerá sus posibilidades para ejercerlas y sus limitaciones para solicitar ayuda.
2. SEGURIDAD			
Mostrará su autoestima al aceptar y valorar su cuerpo y apreciar sus producciones; desarrollará lazos afectivos.	Demostrará un buen nivel de autoestima al valorar su cuerpo y apreciar sus producciones; <i>aceptará las diferencias personales</i> y será capaz de establecer relaciones afectivas.	Demostrará un buen nivel de autoestima al valorar <i>críticamente</i> su cuerpo, <i>su historia, rasgos de personalidad</i> , y apreciar sus producciones; <i>valorará</i> como una riqueza las diferencias interpersonales y será capaz de tomar <i>iniciativas y decisiones</i> para establecer relaciones afectivas.	Demostrará un buen nivel de autoestima al valorar <i>críticamente</i> las diferencias y se aceptará diferente; será capaz de tomar iniciativas y decisiones para establecer relaciones afectivas y <i>compromisos político-sociales, con cierta estabilidad.</i>

3. AUTOCONTROL			
Controlará los impulsos de agresión y aquellos que perturben la convivencia grupal, y demostrará cierta tolerancia a la frustración cuando no son satisfechos sus caprichos.	Controlará los impulsos agresivos y los que perturban la convivencia grupal; demostrará <i>capacidad de aceptar acuerdos, límites razonables</i> y tolerancia a la frustración cuando no pueda satisfacer sus <i>deseos</i> .	Controlará los impulsos agresivos y los que perturban la convivencia; demostrará capacidad de aceptar <i>críticamente</i> acuerdos, límites y tolerancia a la frustración cuando no puede satisfacer sus deseos; se <i>iniciará en el manejo de su sexualidad</i> .	Controlará <i>críticamente</i> los impulsos <i>valorando la autodisciplina; manejará con criterio su sexualidad y mostrará cierta serenidad y objetividad ante situaciones difíciles</i> .
4. RESPONSABILIDAD			
Demostrará responsabilidad en el cumplimiento de los trabajos que se le encarguen, bien realizados y oportunamente, en casa y el colegio.	Demostrará responsabilidad con una buena y oportuna ejecución de los trabajos y <i>funciones</i> que se le encarguen, en casa o el colegio.	Demostrará responsabilidad con una buena y oportuna <i>planificación</i> y ejecución de las funciones y trabajos que le encarguen o que debe realizar, dentro y <i>fuera del colegio</i> .	Demostrará responsabilidad, con una buena y oportuna planificación y ejecución de sus deberes y funciones; <i>será capaz de responder por sus propias acciones</i> dentro y fuera del colegio.
5. PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA			
Participará en la toma de pequeñas decisiones y acuerdos del grupo cuando se le pida; colaborará en las actividades que se le asignen y acatará los acuerdos.	Participará en la toma de decisiones y acuerdos; colaborará <i>espontáneamente</i> en la <i>dinámica familiar y del grupo aportando iniciativas e iniciándose en la planificación de la vida grupal; acatará los acuerdos mayoritarios, de buen grado</i> .	Participará en la planificación, toma de decisiones, acuerdos y en la <i>realización de las actividades grupales; asumirá los cargos, responsabilidades</i> y acuerdos mayoritarios con <i>respeto por los puntos de vista diferentes</i> .	<i>Valorará la vida democrática; participará con iniciativa</i> en la planificación, toma de decisiones y acuerdos, ejecución y <i>evaluación crítica</i> en las actividades, manifestando tolerancia y <i>pluralismo</i> frente a los puntos de vista diferentes.
6. JUSTICIA			
Dará un trato igualitario y de reciprocidad en las relaciones grupales del colegio y la casa.	Defenderá <i>sus propios derechos y los de los compañeros, reivindicándolos y asumiendo que tiene deberes recíprocos</i> .	Defenderá sus propios derechos y los de sus compañeros, <i>asumiéndose como sujeto de deberes; se iniciará en la defensa de los derechos humanos</i> .	<i>Valorará la justicia y la equidad y defenderá los derechos humanos; participará en la denuncia de los hechos que los violan</i> y será un defensor de estos sabiéndose también sujeto de deberes.

IV. Secuencia de objetivos generales de CREATIVIDAD por ciclo

PRIMER CICLO (5-7 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10 AÑOS)	TERCER CICLO (11-13 AÑOS)	CUARTO CICLO (14-16 AÑOS)
1. SENSIBILIDAD			
<p>Demostrará sensibilidad ante los estímulos que le ofrece la naturaleza, el hombre y sus producciones; expresará su resonancia emotiva con admiración, preguntas, sorpresa y con la capacidad de gozar de sus creaciones y de las ajenas.</p>	<p>Demostrará sensibilidad ante los estímulos que le ofrece la naturaleza, los hechos humanos y su <i>belleza</i>; expresará su resonancia emotiva con admiración, preguntas, sorpresa y con la capacidad de gozar de sus creaciones y de las ajenas, además de respetarlas.</p>	<p>Demostrará sensibilidad ante los estímulos que le ofrece la naturaleza, los hechos humanos y su <i>belleza</i>; expresará su resonancia emotiva con preguntas, admiración, sorpresa y su capacidad de gozar de sus creaciones y las ajenas, además de <i>valorarlas críticamente</i>.</p>	<p>Demostrará sensibilidad y <i>un estilo propio de interpretar</i> los estímulos de la naturaleza y los hechos humanos; expresará su resonancia emotiva con la admiración, la <i>contemplación</i>, la sorpresa, y las preguntas; gozará y valorará críticamente sus producciones y las ajenas.</p>
2. INICIATIVA Y ORIGINALIDAD			
<p>Manifestará iniciativa y originalidad para enfrentar los problemas y situaciones en la casa y el colegio; rechazará la imitación.</p>	<p>Manifestará iniciativa, originalidad y <i>flexibilidad en sus producciones</i> y al enfrentar problemas y situaciones de la casa o el colegio; rechazará la imitación <i>acrítica</i>.</p>	<p>Manifestará iniciativa, originalidad, flexibilidad y <i>fluidez</i> en sus producciones y al enfrentar problemas y situaciones; demostrará <i>independencia de criterio y acción</i>.</p>	<p>Manifestará iniciativa, originalidad, flexibilidad y fluidez en sus producciones y <i>opiniones, así como</i> al enfrentar problemas y situaciones; <i>valorará</i> la independencia de criterio y acción y <i>asumirá la responsabilidad de plantear alternativas de solución frente a los problemas</i>.</p>
3. TRABAJO			
<p>Realizará con esmero y corrección sus actividades, poniendo esfuerzo en ellas.</p>	<p>Realizará con esmero y corrección sus actividades y trabajos; <i>valorará el esfuerzo desplegado en el proceso de aprendizaje y autoformación</i>.</p>	<p>Realizará con esmero y corrección todo tipo de trabajos y actividades de aprendizaje y autoformación <i>aplicando los medios para ello</i>; valorará el esfuerzo y <i>evaluará críticamente los resultados</i>.</p>	<p><i>Valorará</i> la ejecución correcta de todo tipo de trabajo y la superación personal evaluando críticamente los <i>procesos</i> y resultados; <i>reconocerá el valor del esfuerzo y la necesidad de poner los medios pertinentes para el logro de objetivos personales y sociales</i>.</p>

4. POSIBILIDADES CREATIVAS			
Comunicará con espontaneidad las propias opiniones y sentimientos utilizando los diferentes lenguajes verbales y no verbales.	Comunicará las propias opiniones y sentimientos <i>y será receptivo con los ajenos</i> ; comprenderá y expresará los mensajes mediante lenguajes verbales y no verbales.	Comunicará las propias opiniones y sentimientos <i>y manifestará apertura frente a los diferentes</i> ; utilizará <i>creativa y adecuadamente</i> lenguajes verbales y no verbales, e irá <i>reconociendo los propios intereses y aficiones</i> .	Comunicará las propias opiniones y sentimientos <i>y manifestará una apertura crítica</i> frente a los ajenos; utilizará creativa y adecuadamente lenguajes verbales y no verbales e <i>identificará</i> las propias aficiones, los intereses, <i>aptitudes y habilidades</i> .

Secuencia de objetivos generales de habilidades

A modo de «cartel de alcances y secuencias» para el trabajo de desarrollo de las habilidades intelectuales, presentamos los siguientes cuadros estructurados por ciclos, que toman en cuenta las siete habilidades intelectuales que nos hemos propuesto estimular. Con ello, leyendo verticalmente, queda diseñado el perfil intelectual de cada ciclo, lo cual creemos que cumple una función orientadora y unificadora para una programación didáctica que pretende desarrollar las habilidades intelectuales en cada grado y sus etapas anuales (trimestre y semestre).

Como podrá verse, para plantear la secuencia de objetivos generales por ciclo se han asumido los mismos grandes criterios expuestos en el Anexo 3, o sea:

a. Atender a las características que impone el desarrollo evolutivo, especialmente intelectual, y sus correspondientes implicancias psicopedagógicas

b. En concordancia con lo anterior, abordar el desarrollo de las habilidades intelectuales al proceder de lo más simple a lo más complejo, de lo más concreto a lo más abstracto, de lo más restringido a lo más amplio, de lo más cercano a lo más distante. Conviene recordar que el orden mismo en que están propuestas las habilidades intelectuales supone una jerarquía de complejidad creciente, de tal forma que cada habilidad de jerarquía superior implica habilidades de jerarquía inferior. Asimismo, hay que decir que cualquier tema o asignatura permite estimular todas y cada una de las habilidades intelectuales propuestas.

La letra cursiva va destacando aquello diferente que se incorpora en cada ciclo respecto al anterior; de tal forma que de alguna manera se van verificando los criterios arriba mencionados.

PRIMER CICLO (5-7 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10 AÑOS)	TERCER CICLO (11-13 AÑOS)	CUARTO CICLO (14-16 AÑOS)
1. ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN-OBSERVACIÓN			
Será capaz de mantener su atención durante unos minutos ante estímulos orales, escritos o de otro tipo; repetirá, escribirá o enumerará lo escuchado, leído o percibido y formulará preguntas o problemas a partir de la observación.	Será capaz de mantener su atención durante más de <i>ocho minutos</i> ante estímulos orales, escritos o de otro tipo; repetirá, describirá o enumerará <i>con fidelidad</i> lo escuchado, leído o percibido; será, además, capaz de <i>registrar sus observaciones</i> a partir del planteamiento de preguntas o problemas.	Será capaz de <i>dirigir</i> y mantener su atención durante más de <i>quince minutos</i> ante estímulos de diversa índole, si <i>es preciso realizando un esfuerzo consciente y controlando interferencias</i> ; será además capaz de registrar sus observaciones en <i>términos cuantitativos y cualitativos</i> , en relación con preguntas o problemas planteados con rigor científico.	Será capaz de dirigir y mantener su atención durante más de <i>treinta minutos</i> ante estímulos de diversa índole y comunicaciones escritas u orales <i>incluso de carácter abstracto</i> ; será además capaz de registrar sus observaciones cualitativa y cuantitativamente en relación con preguntas o problemas planteados, con rigor científico.
2. CONOCIMIENTO (MEMORIA COMPENSIVA A LARGO PLAZO)			
Será capaz de recordar en cualquier momento los nombres, datos, hechos, símbolos, convenciones y clasificaciones mínimos planteados en los proyectos; mostrará conocer y poder nombrar el mundo más inmediato.	Será capaz de recordar en cualquier momento los nombres, datos, hechos, símbolos, convenciones, clasificaciones, <i>conceptos, relaciones de subordinación o supraordenación mínimos planteados en los proyectos; mostrará poder conceptualizar organizadamente</i> el mundo más inmediato.	Será capaz de recordar en cualquier momento los nombres, datos, hechos, <i>fenómenos</i> , símbolos, convenciones, clasificaciones, conceptos, relaciones, <i>principios, tendencias, secuencias, teorías y métodos</i> mínimos planteados en los proyectos (pasos de la investigación científica); mostrará capacidad de evocarlos en función de una <i>concepción primaria del mundo físico y social</i> .	Será capaz de recordar en cualquier momento los nombres, datos, hechos, fenómenos, símbolos, convenciones, clasificaciones, conceptos, relaciones, principios, tendencias, teorías, métodos, <i>estructuras y sistemas</i> mínimos planteados en los proyectos, mostrando capacidad de evocarlos en función de una <i>interpretación fundamentada</i> del mundo.
3. COMPRENSIÓN			
Será capaz de captar el sentido directo de los mensajes orales, lo que se mostrará en la ejemplificación y explicación de hechos y fenómenos de su entorno con sus propias palabras; explicará símbolos gráficos, tablas y cuadros simples.	Será capaz de captar el sentido directo de las comunicaciones orales o <i>escritas</i> , lo que se mostrará en el seguimiento de instrucciones orales o <i>escritas</i> , en la ejemplificación y explicación de hechos, fenómenos y <i>conceptos</i> de su mundo más inmediato con sus propias palabras; explicará símbolos, gráficos, tablas, cuadros, planos y mapas.	Será capaz de captar el sentido directo de las comunicaciones orales o escritas, expresándolo en la ejemplificación y explicación de hechos, fenómenos, conceptos, <i>definiciones, principios y generalizaciones</i> con sus propias palabras; explicará símbolos, gráficos, tablas, cuadros, planos, mapas, <i>palabras por contexto, fórmulas y tendencias</i> ;	Será capaz de captar el sentido directo de las comunicaciones orales y escritas, incluso <i>conceptos abstractos</i> , expresándolo en la ejemplificación y explicación de hechos, fenómenos, conceptos, definiciones, principios, generalizaciones con las propias palabras, con <i>fidelidad y precisión</i> ; explicará símbolos y gráficos, tablas, cuadros, planos, mapas,

		<i>explicará y ejemplificará los pasos para una investigación científica.</i>	palabras por contexto, fórmulas, tendencias, métodos, teorías y sistemas.
4. APLICACIÓN			
Será capaz de utilizar en situaciones nuevas los conocimientos, reglas simples y experiencias acumuladas, expresándolo en el seguimiento de instrucciones orales y mediciones de longitud y peso.	Será capaz de utilizar en situaciones nuevas los conocimientos, reglas y experiencias acumuladas, expresándolo en el seguimiento de instrucciones escritas, mediciones, <i>manejo de reglas, códigos o índices, levantamiento de mapas, tablas, cuadros y encuestas de acuerdo con normas preestablecidas.</i>	Será capaz de utilizar en situaciones nuevas los conocimientos, reglas, <i>leyes y métodos</i> , expresándolo en su <i>puesta en práctica coherente</i> , especialmente en lo que se refiere al <i>método de estudio o investigación</i> ; <i>elaborará fichas textuales, cuantificará datos a partir de un referente (medición), relacionará leyes o principios con situaciones prácticas vividas y verificará hipótesis mediante ensayos.</i>	Será capaz de utilizar en situaciones nuevas los conocimientos, reglas, leyes, métodos, <i>principios, generalizaciones, criterios y teorías</i> , expresándolo en su puesta en práctica coherente y <i>eficaz para resolver problemas personales y del mundo físico o social.</i>
5. ANÁLISIS			
Será capaz de descomponer un todo en sus partes (objetos, hechos o fenómenos de su entorno) comparando semejanzas y diferencias; clasificará de acuerdo con criterios de organización y discriminará lo principal de lo secundario y la causa del efecto.	Será capaz de descomponer un todo en sus partes (objetos, hechos o fenómenos, <i>normas o leyes y comunicaciones</i>), estableciendo comparaciones; clasificará de acuerdo con criterios de análisis; discriminará lo principal de lo secundario, causa-efecto, <i>antecedente-consecuente y medio-fin, e identificará errores lógicos y elementos subyacentes en una comunicación.</i>	Será capaz de descomponer un todo en sus partes (objetos, hechos o fenómeno, leyes, <i>estructuras</i> y comunicaciones) estableciendo comparaciones; clasificará de acuerdo con criterios de análisis; descubrirá <i>la estructura y criterios que subyacen en una comunicación</i> ; discriminará lo principal de lo secundario (<i>aislar variables</i>), causa-efecto, antecedente-consecuente y medio-fin, e identificará errores lógicos y elementos subyacentes en una comunicación.	Será capaz de descomponer un todo en sus partes, pudiendo establecer comparaciones y clasificaciones en <i>cualquier tipo de material concreto o abstracto</i> ; descubrirá la estructura y criterios que subyacen en una comunicación; discriminará lo principal de lo secundario (<i>aislar variables</i>), causa-efecto, antecedente-consecuente y medio-fin; identificará errores lógicos y elementos subyacentes en una comunicación y <i>deducirá conclusiones lógicas a partir del razonamiento abstracto (verbal, matemático, proposicional, de clases, etc.).</i>

6. SÍNTESIS			
<p>Será capaz de componer un todo a partir de diversos elementos, sea reordenando un material dado o de la imaginación; identificará los elementos esenciales definiendo, titulando o denominando y planteando hipótesis, todo ello en situaciones simples de su vida cotidiana y de su entorno.</p>	<p>Será capaz de componer un todo a partir de diversos elementos, sea reordenando un material dado o de la imaginación; identificará elementos esenciales definiendo, titulando o creando <i>índices, subrayando, resumiendo o elaborando informes escritos y orales, planteando hipótesis y planificando actividades simples.</i></p>	<p>Será capaz de componer un todo a partir de elementos, sea reordenando un material dado o imaginativo; identificará elementos esenciales definiendo, titulando o creando índices, subrayando, resumiendo, haciendo <i>esquemas o cuadros sinópticos</i> o elaborando informes <i>sistemáticos</i> con pasos secuenciales y planteando hipótesis con <i>predicciones plausibles.</i></p>	<p>Será capaz de componer un todo a partir de elementos, sea reordenando un material dado o imaginativo; identificará elementos esenciales definiendo con <i>precisión</i>, titulando o creando índices, subrayando, resumiendo, <i>tomando apuntes</i>, haciendo <i>esquemas</i> o cuadros sinópticos o elaborando informes sistemáticos escritos y orales, planificando con pasos secuenciales, <i>investigando</i> y planteando hipótesis plausibles.</p>
7. ENJUICIAMIENTO (EVALUACIÓN)			
<p>Será capaz de opinar o juzgar hechos, opiniones, producciones o conductas propias de su vida cotidiana, dando alguna razón; distinguirá lo verdadero, falso, incierto, posible; detectará supuestos interpretando cuadros de frecuencia sencillos, todo ello con apoyo del profesor.</p>	<p>Será capaz de opinar o juzgar hechos, opiniones, producciones o conductas propias de su vida cotidiana, dando <i>razones</i>; distinguirá lo verdadero, falso, incierto, posible o <i>probable</i>; detectará supuestos interpretando cuadros de frecuencia sencillos, con ayuda del profesor o <i>el grupo.</i></p>	<p>Será capaz de opinar, <i>criticar</i> y juzgar hechos, opiniones, producciones, conductas, <i>principios, teorías y métodos</i>, dando razones <i>consistentes</i>; distinguirá lo verdadero, falso, incierto, posible, o probable; detectará <i>autónomamente</i> supuestos interpretando <i>cuadros estadísticos simples</i>; <i>verificará el grado de precisión de las predicciones y sacará conclusiones lógicas.</i></p>	<p>Será capaz de opinar, criticar y juzgar hechos, opiniones, producciones, conductas, principios, teorías, anécdotas, <i>estructuras y sistemas</i>, dando razones consistentes y propias; distinguirá lo verdadero, falso, incierto, posible, probable, <i>descartando supuestos</i>, interpretando cuadros estadísticos; <i>verificará el grado de precisión de las predicciones y sacará conclusiones lógicas.</i></p>

Nuestra tarea quería contribuir a la humanización de la escuela, estableciendo fundamentalmente nuevas formas de relación humana, signadas por el espíritu comunitario, democrático y solidario, re-vertiendo los moldes tradicionales en lo académico, actitudinal y organizativo.

Nos inspiraron y nos inspiran metas en las que los sueños tienen cabida, con la osadía de crear haciendo camino y de seguir plantando manzanos, aunque mañana el mundo se fuera a desintegrar.

M.M.

www.lacasadecarton.edu.pe

ISBN 978-612-4122-66-8



LA CASA
DE CARTÓN