



eCOMMONS

Loyola University Chicago
Loyola eCommons

Ignatian Pedagogy Bibliography

Faculty Center for Ignatian Pedagogy

1996

Pedagogia Integral: Un Paradigma para la Educacion Catolica

Robert Slattery

Follow this and additional works at: <https://ecommons.luc.edu/ignatianpedagogy>

Recommended Citation

Slattery, Robert. Pedagogia Integral: Un Paradigma para la Educacion Catolica. . . , 1996. Loyola eCommons, Ignatian Pedagogy Bibliography, <https://ecommons.luc.edu/ignatianpedagogy/441>

This Journal Article is brought to you for free and open access by the Faculty Center for Ignatian Pedagogy at Loyola eCommons. It has been accepted for inclusion in Ignatian Pedagogy Bibliography by an authorized administrator of Loyola eCommons. For more information, please contact ecommons@luc.edu.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivative Works 3.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

Pedagogia Integral¹

Un paradigma para la educación católica

Robert Slattery

Secretario de la Asociación Educacional Jesuita de India

Traducción: Martin Bruggendieck Malfer

Edición: John Swope, S.J.

¹ El título original en inglés es "Integral Pedagogy: education through process rather than content". Fue publicado por el "Jesuit Education Association of India" en 1996.

Índice

Prólogo

Presentación de la Pedagogía Integral

Contexto

El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Experiencia

Reflexión

Acción

Evaluación

Conclusión: Características dignas de Mención

Anexo: Temas para Taller

Prologo

“Pedagogía Integral” es una versión abreviada y modificada de la obra “Pedagogía Ignaciana, un Enfoque Práctico”, publicada por la Comisión Internacional de Educación Jesuita en 1993, como guía de referencia para el millón de profesores que educan a dieciocho millones de alumnos en mil novecientas instituciones educacionales Jesuitas de sesenta y seis países. De esos profesores, nueve mil educan a dos y medio millones de alumnos en más de doscientas instituciones educacionales de la India. Pedagogía Ignaciana es el texto fundamental para la realización de programas de desarrollo escolar en los establecimientos gestionados por Jesuitas, además de otros organismos educativos de India, por los llamados “equipos técnicos” de la Asociación Educacional Jesuita de India. Por cuanto el término “Ignaciano” se refiere a la tradición histórica del paradigma o modelo pedagógico más que a su descripción científica, hemos decidido analizar sus propuestas de enseñanza-aprendizaje más fundamentales, y ofrecerlo a todos los profesores y profesoras. Al referirnos a estas propuestas, nos alejaremos de su apellido histórico”, y se empleará el término descriptivo, “integral”.

El presente trabajo, “Pedagogía Integral”, explica el paradigma pedagógico, sus elementos y su fundamento mediante ejemplos. Sin embargo, por cuanto el paradigma está destinado a ser la base de un proceso de desarrollo de la escuela en el largo plazo, el apéndice incluye tópicos para talleres destinados a los directivos y a los profesores con la finalidad de familiarizarlos con métodos que les ayudarán en la realización del proceso de desarrollo de la respectiva escuela. En efecto, los talleres destinados a la equipo humano de la escuela son esenciales si este nuevo enfoque ha de tener éxito. El equipo humano no solamente debe comprender la teoría sino que también sentirse “cómodos” con la metodología al momento de desempeñar sus labores administrativas, docentes y de relaciones humanas al interior de la escuela.

Entre las características especiales de la Pedagogía Integral se cuenta el énfasis puesto en la atención personalizada del alumno; en el aprendizaje más que en la enseñanza; en un aprendizaje emocional; en el profesor como guía del alumno durante el aprendizaje; en la reflexión como elemento clave del aprendizaje a fin de que pueda apropiarse de modo activo la experiencia de aprender, en lugar de aceptarla pasivamente; en las evaluaciones de las actitudes, prioridades y valores de los alumnos como algo tan importante como la evaluación de sus logros académicos.

En nuestros tiempos y debido a la explosión de la información, la educación es en ocasiones confundida con inundar a los alumnos con más y más datos, agigantando el programa de estudios. Se dice que los alumnos saben más que sus padres. Pero la sola información no ayuda a un alumno a crecer. Es de esperar que “Pedagogía Integral” aliente a los directores de escuelas y a las instituciones de formación pedagógica a reflexionar más profundamente sobre el vital proceso “enseñanza-aprendizaje”, a fin de que éste sea verdaderamente el medio a través del cual nuestros alumnos se vuelvan ciudadanos responsables, ciudadanos competentes, conscientes y compasivos en búsqueda de una sociedad mejor.

Robert Slattery
Secretario
Asociación Educacional Jesuita de India

Pedagogía integral

El Enfoque

Por cuanto la Pedagogía Integral está centrada en un paradigma pedagógico, tal vez deberíamos comenzar por reflexionar sobre el significado de 'paradigma'. En nuestro contexto, paradigma puede equivaler a modelo, a un patrón, a un modo de ver las cosas. Por ejemplo, Cristóbal Colón, por medio de su viaje al Nuevo Mundo, probó a los europeos que el paradigma, "el mundo es plano", era erróneo, e introdujo el paradigma, "el mundo es redondo". Aportó un nuevo modelo o modo de ver la forma del mundo y al hacerlo alteró actitudes y comportamientos. Con la Pedagogía Integral introducimos un nuevo paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje, un nuevo modo de contemplar el cómo debe enseñar un profesor.

El paradigma pedagógico propuesto implica un estilo y proceso particulares de enseñanza. Exige la infusión de variados enfoques de aprendizaje y crecimiento personal, pero en el marco de los currículos existentes más que a través de nuevas asignaturas. Dicho enfoque parece ser preferible porque es más realista a la luz de currículos ya sobrecargados en la mayoría de las instituciones educativas. Más aún, se ha descubierto que este enfoque es más efectivo en cuanto a ayudar a los alumnos a apropiarse los valores humanos enumerados en los proyectos educativos de la mayoría de las escuelas. Y, describir esta pedagogía como integral, en el sentido de "entera", "completa", "integrada", resume el enfoque de un método que se aplica a todas las asignaturas y a todo proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto al interior como fuera del aula.

Este paradigma está dirigido, en primera instancia, a los profesores. Pues es especialmente en su interacción con los alumnos durante el proceso de aprendizaje que se pueden alcanzar las metas propuestas por una escuela. El cómo un profesor se relaciona con los alumnos, el cómo concibe un profesor el aprendizaje, el cómo un profesor compromete a los alumnos con la búsqueda de la verdad, y lo que un profesor espera de los alumnos, la integridad e ideales del propio profesor –todos estos aspectos surten significativos efectos formativos sobre el crecimiento de los alumnos.

Pedagogía

La pedagogía es el modo en que los profesores caminan junto a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. Pedagogía, el arte y la ciencia de enseñar, no puede ser simplemente reducida a pura metodología. Debe contener una visión del mundo y una visión de la persona humana ideal a ser formada. Ellas proveen la meta, el fin hacia el cual se encauzan todos los aspectos de una tradición educacional. También proveen los criterios para la selección de los medios que serán usados en el proceso educativo. La Pedagogía Integral asume esa visión del mundo, aunque dando todavía un paso más allá, sugiriendo modos más explícitos en que los valores humanos pueden ser introducidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de la educación

¿Cuál es nuestra meta? La búsqueda del desarrollo intelectual de cada alumno hasta la plena medida de los talentos que le son concedidos por Dios sigue siendo una meta destacada de la educación. Sin embargo, el objetivo nunca ha sido simplemente acumular un almacén de información o la sola preparación para una profesión, si bien son importantes en si y de significado para los líderes emergentes. Pero el fin ulterior de la educación es, más bien, ese

pleno crecimiento de la persona, que es lo que conduce a la acción. Esta meta de la acción, basada en una sana comprensión y animada por la contemplación, urge a los alumnos a la autodisciplina y a la iniciativa, a la integridad y la exactitud. Modos de pensar desordenados o superficiales son indignos del individuo y, más importante aún, peligrosos para el mundo al que ella o él están llamados a servir.

Sin embargo, la meta de la educación, la meta de cualquier escuela, no puede ser solamente el bien del individuo. Debe ser el bien de la sociedad en su conjunto, y de allí que se debe formar alumnos que guardan el bien de la sociedad en el corazón, alumnos que llegarán a ser hombres y mujeres para los demás, alumnos dotados de conciencia, compasión y compromiso con la construcción de una sociedad más justa. O en palabras de Ghandi: “La meta de la educación es establecer un orden social y económico no-violento y no-explotador”. De allí, entonces, que el objetivo de la educación es formar alumnos capaces de establecer ese tipo de sociedad.

Dicha meta requiere de un proceso educacional de formación de la persona humana que busca la excelencia -una lucha por desplegar su propio potencial- que contemple lo intelectual, lo académico y más que eso. Busca la excelencia humana, una excelencia que haga valer la dignidad de todas las personas, así como el carácter sagrado de toda la creación. Abundan ejemplos de una excelencia educativa estrechamente concebida; de personas extraordinariamente avanzadas en lo intelectual que, al mismo tiempo, son efectivamente subdesarrolladas y moralmente inmaduras. Estamos al filo de comenzar a darnos cuenta de que la sola educación no necesariamente humaniza a la sociedad. Estamos perdiendo fe en la ingenua noción de que toda educación, sin mirar su calidad, su fuerza o su propósito, conduce inevitablemente a la virtud.

Se vuelve cada vez más claro, entonces, que si nosotros, los que estamos en la educación, habremos de constituir una fuerza moral en el seno de la sociedad, tendremos que insistir en que el proceso educativo se desenvuelva en un marco tanto moral como intelectual. Esto no debería conducir a un programa de adoctrinamiento que sofoque el espíritu. Tampoco persigue la introducción de asignaturas teóricas que son especulativos y alejados de nuestra realidad cotidiana. Necesitamos una estructura de estudio y búsqueda para el proceso de discernimiento en torno a problemas significativos y valores complejos, así como profesores capaces y dispuestos para encabezar esa búsqueda.

Hacia una pedagogía para humanizar la sociedad moderna

Para alcanzar una sociedad más humana necesitamos una pedagogía basada en la reverencia hacia la libertad, el derecho y el poder de los individuos y de las comunidades para crear una vida diferente para ellas mismas. Significa asistir a los jóvenes a entender y valorar los sacrificios y las alegrías de compartir sus vidas con los demás. Significa ayudarles a descubrir que de lo que más disponen para ofrecer a los demás son ellos mismos y no lo que poseen. Significa ayudarles a comprender y apreciar que otras personas son el más rico de sus tesoros. Significa caminar junto a ellos por sus propias sendas hacia el mayor conocimiento, libertad y amor. Necesitamos una pedagogía que se esfuerce en formar hombres y mujeres para los demás en un mundo posmoderno, en que operan tantas fuerzas opuestas a ese objetivo. A esto se agrega que necesitamos una formación continua para nosotros, como profesores, a fin de ser capaces de practicar esta pedagogía de un modo efectivo.

Volvemos, así, nuestra atención sobre un paradigma de Pedagogía Integral, basado sobre las metas educativas detalladas más arriba. En este modelo de enseñanza-aprendizaje están presentes cinco elementos: CONTEXTO, EXPERIENCIA, REFLEXION, ACCION, y EVALUACION. El modelo enseñanza-aprendizaje reinante está presente en la constante interrelación de experiencia, reflexión y acción, siendo la reflexión el elemento clave. Sin embargo, el contexto de quien aprende es crucial por cuanto determina la disposición misma del

que aprende a entrar en un proceso de aprendizaje. Por lo tanto, antes de explicar el modelo de enseñanza-aprendizaje procederemos a considerar el primer elemento, el contexto.

El contexto del aprendizaje

La preocupación y el interés por el individuo, que constituyen el sello distintivo de la buena educación, requieren que el profesor conozca muy bien al alumno, que el profesor se experimente a sí mismo como un compañero del que aprende, que haya una relación de confianza y que esa relación de confianza se difunda por toda la escuela.

En el plano ideal, las escuelas deberían ser sitios en que se le crea a las personas, en que se las honre y se las respete; en que se celebren y se reconozcan los talentos naturales y las capacidades creativas de las personas; donde los aportes individuales y los logros sean valorados; donde cada uno sea tratado de modo justo y equilibrado; donde el sacrificio en favor de los económicamente pobres, los socialmente rechazados y los educacionalmente desaventajados sea privilegiado; donde cada uno de nosotros encuentre el aliento y el apoyo que necesitamos para desplegar todo nuestro potencial de excelencia; donde nos ayudemos unos a otros y podamos trabajar codo a codo con entusiasmo y generosidad, buscando modelar concretamente en palabra y obra los ideales que levantamos para nuestros alumnos y para nosotros mismos.

En un ambiente de confianza, los profesores y todos los demás miembros de una comunidad escolar deben conocer:

- (i) El verdadero contexto de la vida de cada alumno, que incluye: la familia, los compañeros, las situaciones sociales, la institución educacional misma, la política y la economía, el clima cultural, los medios de comunicación, la música y otras realidades. Todos estos aspectos influyen en el alumno ... para bien o para mal. De vez en cuando será importante alentar a los alumnos a reflexionar sobre los factores contextuales que ellos experimentan y el cómo afectan sus actitudes, percepciones, juicios y opciones. Esto será de particular importancia cuando los alumnos encaren asuntos que con probabilidad les evocarán sentimientos profundos y/o encontrados.
- (ii) El contexto socio-económico, político y cultural en que crece un alumno puede afectar severamente su crecimiento como persona en relación a otros. Por ejemplo, una cultura de pobreza habitualmente influye de modo negativo sobre las expectativas de un alumno en relación a su propio éxito escolar; la cultura de un grupo desplazado y marginal, que haya sufrido siglos de opresión, muchas veces resulta en falta de autoestima de los alumnos provenientes de dicho grupo. Este y toda una gama de otros factores puede reducir la disposición de un alumno frente al aprendizaje.
- (iii) El entorno institucional de la escuela, es decir, la compleja y muchas veces sutil malla de normas, expectativas y especialmente relaciones que generan la atmósfera de la vida de una escuela. Los resultados de investigaciones recientes sugieren que un clima escolar positivo bien puede ser la condición previa necesaria que debe anteceder a una educación de valores y que se debe prestar mucho mayor atención al ambiente en que se materializa el desarrollo moral y la formación social de los alumnos. Concretamente, la preocupación por un aprendizaje de calidad, la confianza, el respeto de otros a pesar de las diferencias de opinión, el cuidado de las personas, la capacidad de perdonar y una clara manifestación de la fe de la escuela en Dios, distinguen un

ambiente escolar que sustenta el crecimiento humano integral.

(iv) Los conceptos previamente adquiridos que traen consigo los alumnos al iniciar su proceso de aprendizaje. Estos incluyen sus puntos de vista y luces que puedan haber obtenido de estudios anteriores o recogido de modo espontáneo en su ambiente cultural. Más aún, su estilo de aprendizaje, sus sentimientos, actitudes y valores respecto de la materia a ser estudiada y también respecto del profesor, forman parte del contexto real de aprendizaje y determinan cuán dispuesto está el alumno para el aprendizaje.

El proceso enseñanza-aprendizaje

Sobre la base de la presentación del contexto del alumno y de la importancia del hecho que el profesor conozca ese contexto, pasaremos a contrastar brevemente dos paradigmas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante siglos se presumió que la educación consistía antes que nada de conocimiento acumulado, obtenido a partir de presentaciones frontales y demostraciones. La enseñanza seguía un primitivo modelo comunicacional en que la información era transmitida y el conocimiento transferido del profesor al alumno. Los alumnos experimentaban una lección claramente presentada y cabalmente explicada, y el profesor exigía una subsecuente acción por parte de los alumnos, mediante la que demostrarían –muchas veces recitando de memoria- que lo comunicado había sido exitosamente absorbido.

Aun cuando las investigaciones realizadas durante los últimos veinte años han probado una y otra vez, en estudio tras estudio, que el aprendizaje efectivo ocurre mediante la asimilación activa de la experiencia que tiene cada alumno por sí, *buena parte de la enseñanza sigue limitada a un modelo de instrucción de dos pasos, EXPERIENCIA ACCION*, en que el profesor juega un papel lejos más activo que el alumno. Es un modelo aplicado cada vez que el desarrollo de la capacidad nemotécnica por parte del alumno constituye un objetivo pedagógico central. Pero en cuanto modelo de enseñanza revela serias deficiencias por a lo menos dos razones.

- (i) La experiencia de aprendizaje no va más allá del conocimiento obtenido por la memorización y repetición, y así imposibilita el desarrollo de las habilidades de aprendizaje más complejas de comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
- (ii) Carece del componente reflexión, mediante el cual los alumnos son impulsados a *considerar* el significado e importancia de lo que estudian y a *integrar* ese significado en cuanto aprendices responsables, que crecen como personas competentes, conscientes y compasivas.

Por lo tanto, estamos observando un nuevo paradigma de Experiencia-Reflexión-Acción para reemplazar el viejo modelo de Experiencia-Acción. Estamos reemplazando el modelo mediante el cual el profesor imparte su conocimiento y el alumno reproduce ese mismo conocimiento en pruebas y exámenes. Por contraste, el nuevo modelo, solicita al profesor guiar al alumno a fin de que él mismo se apropie el conocimiento y convierta la reflexión sobre éste en la base de sus propias actitudes, prioridades, opciones y acciones.

Habiendo introducido brevemente el modelo enseñanza-aprendizaje, pasemos ahora a presentar

sus componentes en mayor detalle.

La experiencia

La experiencia se emplea en muchos contextos. Se gana experiencia trabajando en una oficina y obteniendo un certificado de experiencia. Visitar el Taj Mahal es una experiencia edificante. Observar o participar en una competencia deportiva altamente disputado es una experiencia emocionante. Acompañar a un pariente que muere de cáncer es una experiencia triste. Verse involucrado en un accidente es una experiencia aterradora. Y estar sentado en la clase escuchando la exposición de determinada materia puede ser una experiencia aburrida.

Todos los ejemplos arriba citados pueden ser clasificados como experiencias de aprendizaje. El aprendizaje tiene que ver con el crecimiento y la experiencia de aprendizaje está destinada a ayudarnos a crecer. De modo que el tipo de experiencia de aprendizaje que tenga el alumno determinará el cómo se desarrolla. En cuanto al profesor, el objetivo que tengamos en lo relativo al crecimiento de nuestros alumnos decidirá el tipo de experiencia de aprendizaje en que los introduciremos. El objetivo último de la Pedagogía Integral es formar alumnos competentes, conscientes, compasivos y comprometidos con el servicio a los demás. ¿Qué tipo de experiencia de aprendizaje se necesita para contribuir a esta formación?

Dos Enfoques

Contrastemos a dos profesores. El primero llega a la clase con un libro de texto, solicita a un alumno tras otro leer en voz alta determinada historia. Esta trata, por ejemplo, de un mendigo ciego que salvó a un joven de ahogarse en el pozo del pueblo y que pudo dejar de mendigar porque instaló un pequeño comercio con la recompensa recibida. Luego el profesor confiere significados a las palabras y concluye solicitando a los alumnos escribir respuestas a preguntas factuales que figuran al final del capítulo. O incluso dicta las respuestas para que sean memorizadas.

El segundo profesor usa su imaginación y sus gestos para narrar la historia, o ha preparado a algunos de sus alumnos para que la representen y/o solicita a los alumnos discutir en grupos preguntas relativas a la historia, preguntas que no son solamente factuales sino que apuntan a las emociones despertadas por la historia. O tal vez el profesor invite a un hombre ciego a la clase para conocer a los alumnos y narrarles su propia historia. O tal vez el profesor solicite a sus alumnos imaginar que son ciegos y escribir algún hecho experimentado en sus vidas. El profesor incluso podría acoger favorablemente la sugerencia de algunos alumnos de visitar una escuela para ciegos.

A Nivel del Corazón

Está claro que el segundo profesor ha entregado una rica experiencia de aprendizaje, que involucra al pensamiento pero también al corazón. En **Enseñar, Preguntar y Aprender**, se cita a Bolton quien comenta, “La experiencia de aprender debe ser sentido para ser efectivo... Es este esencial nivel del sentimiento que a menudo es pasado por alto por los profesores, o simplemente ignorado por ellos. Solamente cuando el trabajo es realizado en el plano emocional y vivencial/experimental puede suscitarse un cambio en el modo de comprender” (Morgan y

Saxton 1991:18).

En la Pedagogía Integral ciertamente se esfuerza para crear una experiencia de aprendizaje intelectual plena, en que el alumno no sólo es llevado a la memorización sino que a niveles superiores de la taxonomía de Bloom o de los intelectos de dos pisos o tres pisos de David Laezar. Un alumno competente es aquel que puede pensar por su cuenta, que puede imaginar, predecir, aplicar principios, comparar, contrastar, analizar, sintetizar y evaluar. Pero en la Pedagogía Integral el énfasis está colocado en el plano emocional de la experiencia. Y la razón está clara. Nuestra meta es formar alumnos compasivos. Los pensadores críticos bien pueden producir ideas nuevas, pero la persona capaz de compasión es aquella que sentirá empatía respecto de otras personas y se verá impulsada a convertir al mundo en un lugar mejor del que es. Es el corazón lo que lo conduce a uno a la acción.

Existe un consenso internacional sobre la importancia de que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación. Pero para que esa verdad se llene de vida y se torne efectiva, tendremos que sentir la angustia de observar a niños y niñas condenadas a trabajar, a trabajar largas horas en pequeñas empresas o como vendedores callejeros por las tardes en las intersecciones de las calles principales de nuestras ciudades. En lo profundo de nuestro ser podemos vernos impulsados a cuidar de otros en sus alegrías y sus tristezas, sus esperanzas, sus tribulaciones, su pobreza, en las situaciones de injusticia en que se encuentran –queriendo hacer algo por ellas. Pues aquí están involucrados tanto la cabeza como el corazón, o sea, todo el ser humano.

El Currículum y la Experiencia

El currículum se define como “la suma de las experiencias de aprendizaje del alumno en la escuela”. De modo que incluye la interacción con el programa de estudio, las actividades extra-curriculares, el clima de la sala de clases, y el clima general de la escuela. Abarca el tipo de disciplina promovido en la escuela, la visión de la escuela, la conducta de los profesores y el personal administrativo, la relación de la escuela con el comunidad local. ¿Cómo se combinan todos estos factores para ayudar al alumno en su crecimiento afectivo? ¿Cómo ayudan al alumno a ser compasivo y a comprometerse con el servicio a los demás? ¿Es el clima de la escuela un clima de competencia o de cooperación? La competencia es lo opuesto de la compasión. ¿Acaso el proceso de admisión mismo de la escuela es del tipo en que niños de 4 y 5 años compiten uno contra otro por una matrícula a través de pruebas escritas y entrevistas? ¿Acaso la escuela es una isla separada e “inmunizada” en cuanto al ingreso de “extraños”?

Experiencia Directa

La Pedagogía Integral distingue entre experiencia humana directa e indirecta o vicaria. Puede uno leer acerca del sufrimiento de los pobres o resolver un problema de aritmética en que los sufrimientos de los pobres están contextualizados. Esta experiencia vicaria conducirá a un crecimiento en el nivel afectivo y a la empatía con los pobres. El papel del profesor es facilitar que el alumno tenga esas experiencias vicarias a través de una cuidadosa organización de las clases. Pero realmente adentrarse en la situación de los pobres, permanecer con ellos, aprender de ellos, trabajar junto a ellos, es una experiencia mucho más fuerte. Se trata de una experiencia directa.

La Pedagogía Integral insiste en que dichas experiencias directas, sobre las que se reflexiona posteriormente, están destinadas a constituir una experiencia de aprendizaje esencial de cada alumno, si éste realmente ha de crecer en cuanto compasión y compromiso. Muchas escuelas ofrecen estas experiencias a los alumnos sobre una base optativa, por ejemplo, a los integrantes de grupos que tienen un apostolado social. Pero muy pocas escuelas lo consideran algo esencial para el verdadero proceso de aprendizaje. A eso se suma que los padres a menudo plantean

objeciones tales como: “*¿Y habrá tiempo suficiente para cumplir también con el programa de estudios? Después de todo, reunimos dinero para los pobres; además, nuestros alumnos no son ricos.*” Tal vez valga la pena citar una observación expresada por un alumno de una escuela que tiene un programa de servicio social directo muy bien organizado para todos los alumnos de quinto básico en adelante: “*Al comienzo lo hallé muy duro pero ahora, después de 3 años, estoy muy feliz con que la escuela tenga este programa. He podido aprender tanto de los pobres.*” Ese alumno crecía en cuanto a las competencias pero, especialmente, en cuanto a compasión.

Experiencia y Evaluación

El tipo de experiencia de aprendizaje que facilita el profesor a menudo se refleja en el tipo de exámenes que aplica. Si analizamos las preguntas de un examen, o las preguntas al final de cada capítulo de los textos de estudio, la mayoría de las veces la experiencia a ser evaluada es de índole cognitiva, pero en su nivel más básico, aquel de la memorización de datos. Hay escasas preguntas en el nivel afectivo. Y cuando son entregadas las libretas de notas, la información entregada a los padres muchas veces deja fuera de consideración el progreso que el alumno ha logrado en el área afectiva. La escuela bien puede afirmar que su objetivo es un alumno compasivo, pero el profesor da escasa evidencia de la seriedad de ese propósito en las reuniones de padres y apoderados.

Hacia una Experiencia de Aprendizaje Plena

En la Pedagogía Integral el factor distintivo de la experiencia de aprendizaje es el énfasis puesto en el dominio afectivo. Desde luego que esa experiencia de aprendizaje no es meramente la experiencia afectiva del aprendizaje. Debe ser de la persona como un ser integral: mente, corazón y corporalidad. Y ello significa que el profesor debe conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos a fin de velar para que reciban la experiencia de aprendizaje de acuerdo a su modo preferido de aprender. Al introducir al alumno en la experiencia de aprendizaje, el profesor será el guía, el tutor, el facilitador. No es, por cierto, el sabio, el depositario único del conocimiento. Guía al alumno hacia un proceso de aprendizaje activo, especialmente con el modo en que formula las preguntas y les abre a los alumnos las oportunidades de aprender. Deberá estar en permanente actitud de darse cuenta de las preferencias/estilos de aprendizaje, visuales, auditivas, físicas, etc. El sabe que si bien aprendemos sólo el veinte por ciento de lo que escuchamos, aprendemos el setenta por ciento de aquello que discutimos. De modo que fomenta el aprendizaje en cooperación, tanto para lograr una mejor competencia académica como un crecimiento personal en los valores de cooperación y compasión.

Dado que el área afectiva es el área más desatendida del proceso enseñanza-aprendizaje, y dado que justamente es tan importante para impulsar a la acción, especialmente en lo que concierne al servicio a los demás, constituye la marca que distingue la experiencia de aprendizaje de la Pedagogía Integral. Sin embargo, una experiencia de aprendizaje afectiva sin reflexión no sólo es insuficiente, sino que también puede ser peligrosa. Pasemos ahora a revisar el siguiente elemento de nuestro paradigma, es decir, la reflexión.

La reflexión

Experiencia → Acción

Supongo que la mayor parte de nosotros que nos gusta el cricket nos sentimos tristes hacia el final del partido semi-final de la Copa del Mundo de 1996 entre India y Sri Lanka, realizado en Calcuta.² Cuando ese partido estaba por terminar, todo indicaba que India lo perdería. Sin duda una experiencia de mucha desilusión para los hindúes. Pero para algunos esa experiencia significó también dejarse llevar a lanzar botellas y otros proyectiles sobre los jugadores de Sri Lanka. A pesar de los ruegos de muchas personas para que desistiesen de dicha conducta, continuaron. Resultado inmediato fue que el partido se diera por terminado, lo que favoreció al equipo de Sri Lanka. Y consecuencia de largo plazo podría ser que los hinchas de Calcuta se vean en el futuro privados de poder asistir a partidos de esa envergadura. ¿Por qué? Porque una pequeña minoría de entre la multitud actuó sin reflexionar.

Muy a menudo se nos informa sobre la falta de reflexión. Ocurre un accidente. Alguien muere o queda herido. El conductor del vehículo infractor puede o no puede ser culpable, pero los curiosos lo golpean, en ocasiones lo matan o inciendan su vehículo. ¿Por qué? Experiencia → Acción. Nada de reflexión sobre la causa del accidente o sobre qué beneficio traerá a la persona herida el golpear al conductor.

Con ocasión de un importante festival religioso ocurrió cierta experiencia triste para determinada comunidad. A pesar de los urgentes llamados de los líderes de esa comunidad, algunos jóvenes se cayeron sobre el sitio de culto de otra comunidad para prenderle fuego. El resultado fue levantamientos de las comunidades, muertos, casas incendiadas, toque de queda por un mes. ¿Por qué? Experiencia → Acción. La más absoluta ausencia de reflexión sobre el verdadero significado de la triste experiencia o sobre lo que resulta de meramente *re-accionar* frente a una experiencia de esa naturaleza.

La Experiencia de la Sala de Clases

Me pregunto si acaso una de las razones de por qué carecemos de la capacidad de reflexionar sobre una experiencia determinada sea que el modelo experiencia → acción es, justamente, el modelo de la mayor parte de la enseñanza impartida en la sala de clase. El profesor enseña hechos, principios, información, fórmulas. Al alumno no se le solicita reflexionar sobre esa experiencia de aprendizaje a fin de averiguar qué significado realmente tiene para su vida. Se le pide que memorice hechos, principios, información, etc., y luego se los reproduzca al profesor en los exámenes o en las respuestas formuladas para las preguntas del profesor en el aula.

Parker J. Palmer lo expresa con claridad. “Salvo en pocos casos excepcionales, las clases en que me tocó estar giraban en torno a la actividad y la autoridad de una sola persona ... el profesor. Mis compañeros de clase y yo mismo escuchábamos lo que el profesor tenía que decir sobre la realidad o lo que leía de ciertas autoridades en la materia que él seleccionaba y asignaba como materia de estudio. Nuestra tarea era memorizar esos textos a fin de poder reproducirlos mecánicamente con ocasión de los exámenes. El nivel máximo de participación personal que se nos permitía alcanzar en la mayor parte de las clases era formularle al profesor preguntas acerca de los contenidos expuestos o de nuestras lecturas, y después memorizar las respuestas” (Palmer 1993:33).

Modelo 1

² Nota del Editor: Toda referencia al “cricket” se debe a que ese deporte, tan extraño desde la perspectiva de América Latina, es el deporte nacional de la India. Entre India y Sri Lanka existe una rivalidad intensa, capaz de despertar todo tipos de sentimientos nacionalistas.

Lo que se ha descrito arriba, el enfoque “experiencia → acción”, es lo que podemos llamar “Modelo 1” de enseñanza-aprendizaje. El profesor es la fuente de todo conocimiento. Y entrega ese conocimiento al alumno para que lo memorice. La “acción” equivale a memorizar o a aplicar principios del modo en que ha insistido el profesor, para seguidamente llamarlos a la memoria o repetirlos en los exámenes. Y no sólo eso. Resulta obvio que es muy útil memorizar ciertos conocimientos. Desafortunadamente, el Modelo 1 adolece de otro mal. Buena parte de lo que habrá de ser memorizado es considerado como no relevante para el alumno pero, de hecho, no lo es. Después del examen, tanto el conocimiento relevante como el no relevante, son relegados al olvido por inútiles. La experiencia de aprendizaje no se relaciona con la vida. Es el enfoque de la “única respuesta correcta” (“hay una respuesta correcta, y todas las otras respuestas son incorrectas”). Sabemos que en nuestras vidas hay diversas respuestas correctas que nos aproximan a la solución de nuestros problemas.

Modelo 2

El “Modelo 2” puede describirse como: experiencia → reflexión → acción. Ya hemos visto que se espera que la experiencia de aprendizaje sea una experiencia rica, en que están involucrados la cabeza, el corazón y el cuerpo. La experiencia cognitiva va más allá de la memoria, incorporando las esferas de la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Entra en juego la imaginación. Se evocan las emociones. El profesor no es el depositario único de la experiencia de aprendizaje. El será el mediador quien facilite a quien aprende cómo penetrar activamente en esa experiencia. De modo que por medio de una interrogación cuidadosa, el alumno es llevado a reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje bajo distintas modalidades.

¿Cuáles son los supuestos en esta teoría del átomo? ¿Me gusta que se haya inventado la bomba atómica? ¿Cuáles son los supuestos en este análisis estadístico? Al estudiar este poema, qué me interesa personalmente? ¿Qué probables efectos podrían tener sobre mi vida y aquella de mi familia y la de mis amigos los esfuerzos medioambientales para poner coto al efecto invernadero? ¿Cómo me afectaría una distribución equitativa de los recursos de la tierra? ¿Qué me provoca lo que acabo de aprender? ¿Estoy en paz conmigo mismo al concluir el día? ¿Si me hallara en posición de hacerlo, qué partes del programa de estudios descartaría?

A modo de ejemplo

Analicemos una clase de matemáticas a fin de observar el sitio de la reflexión en las lecciones o unidades impartidas en el aula. Tratamos con costo, precio de venta, porcentaje de ganancia/pérdida. El profesor puede comenzar explicando cómo realizar los cálculos. Si las matemáticas llegan hasta allí y los alumnos elaboran diversas sumas de ganancia/pérdida, entonces tendremos experiencia → acción. Pero el profesor, al contextualizar, ayuda a los alumnos a reflexionar. Por ejemplo, un comerciante adquiere arroz de un campesino pobre a seis pesos el kilo y lo vende en once. El costo al campesino pobre es alrededor de cinco pesos para producir el arroz.

Entonces el profesor formula las siguientes preguntas: ¿Cuál es la ganancia porcentual del campesino pobre? ¿Del comerciante? ¿Cuál es la diferencia en el porcentaje de ganancia? [Puros asuntos de matemática]. ¿Cómo lo sienten ustedes? ¿Realmente ocurre eso? ¿Cuál, piensan ustedes, sería una utilidad razonable? [Aquí se solicita al alumno reflexionar en torno de asuntos relacionados con la vida real].

O una lección de geografía sobre volcanes inactivos, activos y extinguidos podría llevar a los alumnos a reflexionar acerca de por qué ciertas personas viven en áreas de volcanes activos. También podrían reflexionar acerca de cuán “activos” o “activos” están sus sentimientos de ira

acerca del efecto de tales sentimientos.

O lecciones sobre el movimiento independentista de la India, que darían a los alumnos antecedentes sobre los principales hechos y personas involucradas, conduciéndolos a reflexionar acerca de cuál es la diferencia real que ha acarreado la independencia para el 50% de la población que no sabe leer ni escribir.

El profesor capacita a los alumnos para que ellos busquen respuestas propias, para que estén atentos a sus propias emociones, para ver la relevancia de su experiencia de aprendizaje para sus vidas y las vidas de otros. El profesor faculta al alumno para cimentar un hábito de reflexión. Ellos se apropian el conocimiento más que aceptar pasivamente la información y las reflexiones del profesor.

Modelo 2: Enfrentar vicios/hábitos hondamente arraigados

Hay hábitos que son “duros de matar”. De modo que cuando el profesor adopta un método en que los alumnos deben buscar respuestas de modo activo, es posible que obtenga la siguiente reacción de parte de sus alumnos: “Díganos usted, por favor. Usted pónganos las notas. Usted díganos las respuestas. Porque, si no, cómo podremos estar preparados para dar las respuestas **correctas** en el examen?” El propio profesor podrá dudar de este método al verse atropellado por la pregunta, “¿Cómo podré cumplir con el programa de estudios?” Incluso cuando falten todavía meses para los exámenes finales y reconociendo que será él quien formule las preguntas de esos exámenes, siempre surgirá el problema del cumplimiento del programa de estudios. Y cumplir dicho programa significa, básicamente, relatar hechos y entregar información a ser memorizada. Es el programa y no el alumno lo que se convierte en el centro de la atención.

Un profesor de ciencias sociales/historia/geografía se vio encarado al problema de cumplir con todo el programa de estudio establecido. Afortunadamente reflexionó sobre lo absurdo de abrirse paso laboriosamente a través del inmenso material que debían “aprender” los niños. Solicitó permiso al director de la escuela para recortar a la mitad el programa a fin de poder ayudar a los alumnos a reflexionar, buscar, imaginar, darse cuenta de sus emociones, observar cómo su aprendizaje estaba conectado con la vida de cada uno. Afortunadamente el director era una persona reflexiva y le dijo que recortara sin más el material.

Promover la Reflexión

Obviamente aprender a interrogar de modo que los alumnos reflexionen por su cuenta es una de las principales formas de introducir el enfoque del Modelo 2. Morgan y Saxton afirman que “... todo nuestro conocimiento deriva de preguntas, lo que es otro modo de decir que formular interrogantes constituye la más importante de nuestras herramientas intelectuales” (Morgan y Saxton 1991:9). El enfoque del aprendizaje en colaboración con otros, en que son los alumnos y no el profesor los que son el centro de atención, siendo facultados para buscar respuestas en pequeños grupos de trabajo, es otra forma importante para promover un aprendizaje y reflexión activas.

Diario de reflexión profesional

El hábito de la reflexión también puede ser fortalecido mediante una práctica que podríamos llamar “llevar un diario”. Esto puede hacerse durante los cinco minutos finales de la última hora de clase. En efecto, en ciertas escuelas se toca una campanada de aviso unos cinco minutos antes de aquellas que marcan el fin de la jornada. Toda la escuela, desde el primero básico hasta el cuarto medio, permanece en silencio y en cada clase el profesor sugiere una pregunta para

que los alumnos reflexionen sobre ella y luego anoten una respuesta en su diario. O los alumnos pueden dibujar un símbolo o imagen para expresar su reflexión. O simplemente pueden permanecer en silencio y responder a la pregunta con sus mentes y sus corazones. La pregunta debe ajustarse, por cierto, al nivel de madurez de cada grupo de alumnos. Como ejemplos podríamos citar: ¿Qué cosa nueva aprendí hoy? ¿Qué me confundió hoy? ¿Cómo me siento ahora, al final de la jornada? ¿Por qué? ¿Cómo me sentía cuando iba camino a la escuela hoy? ¿Por qué? ¿Qué clase fue la que más disfruté hoy? ¿Qué cosa aprendida es realmente útil para mi vida? Anotar en el diario es algo que puede hacerse a diario o una vez por semana, o al comenzar las clases por la mañana, durante el ratito con el profesor jefe. Cada escuela descubrirá cuál es el mejor momento para llevar el diario.

Reflexionar a Través del Silencio

Palmer sugiere que la introducción de un instante de silencio, incluso a mitad de una clase, puede fomentar la reflexión. “También empleo los períodos de silencio en medio de una clase, especialmente en una discusión abierta, cuando las palabras comienzan a atropellarse y el problema que buscamos dilucidar se va volviendo cada vez más complejo. Intento ayudar a mis alumnos a aprender a darse cuenta de aquellos momentos y entrar entonces en un tiempo de reflexión silenciosa durante el que los nudos podrían cortarse. Necesitamos abandonar la noción de que ‘nada ocurre’ cuando hay silencio, a fin de observar cuanta renovada claridad puede muchas veces traer el silencio” (Palmer 1993:80).

Y quién puede dudar de que cultivar el aprecio del silencio en medio de un mundo contaminado de ruido es algo que bien vale la pena.

¿Qué es la Reflexión?

Hemos dado un número de ejemplos para explicar el significado de reflexión, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vez para aquellos que sientan preferencia por un proceso de aprendizaje de hemisferio izquierdo podría avanzarse una descripción más abstracta de reflexión. *En la reflexión, la memoria, la comprensión, la imaginación y las emociones son empleados para captar el significado y el valor esencial de lo que se estudia, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humanas y para apreciar sus implicancias en la incesante búsqueda de la verdad y la libertad.* Dicho proceso es formativo y de liberación. Forma la conciencia de quienes aprenden (sus creencias, valores, actitudes y todo su modo de pensar y proceder), de modo tal que se ven conducidos más allá de conocer, es decir, a la acción misma.

También puede entregarse una definición como la siguiente. “‘Reflexión’ significa una minuciosa reconsideración de determinada materia de estudio, experiencia, ideas o propósitos a fin de captar más profundamente su significado”. En otras palabras, la reflexión es el proceso mediante el cual buscamos un significado para nuestra experiencia de aprendizaje.

Otro Elemento “Pasado por Alto”

Stephen Brookfield concede gran importancia a la reflexión, tanto la reflexión por el propio profesor, como a la necesidad de formar al alumno para la reflexión. “A pesar de la frecuencia con que los profesores abrazan el principio de la praxis, en realidad, sin embargo, pareciera que el componente activo recibe un énfasis mucho mayor que él de la reflexión. Los alumnos casi siempre dirán que los profesores avanzan a toda carrera por cerros de contenido y que las tareas diseñadas para evaluar la familiaridad de los alumnos con el contenido se suceden unas a otras con tal celeridad que hay escaso tiempo para asimilar nuevas ideas y contenidos y mucho menos

todavía para reflexionar sobre los mismos. Al parecer hay escasa posibilidad de que los alumnos interpreten aquello a lo que son expuestos en términos de sus experiencias pasadas o de trazar relaciones entre nuevas ideas y perspectivas y sus ya evolucionadas estructuras de comprensión. Una de las lamentaciones más a menudo expresadas por los alumnos después de finalizar un curso es que la experiencia de percibir la riqueza de lo aprendido fue menoscabada drásticamente por verse ellos obligados a hacer tanto en tan poco tiempo. Hablan de sobrecarga de información” (Brookfield 50-51).

Insistimos, en cuanto educadores, en que todo esto sea hecho con total respeto de la libertad de los alumnos. Es posible que aun después de un proceso reflexivo un alumno pueda decidir actuar de modo egoísta. Concedemos que es posible que debido a factores de desarrollo, inseguridad u otros acontecimientos que surtan impacto sobre la vida de un alumno, él o ella no pueda estar capacitado para crecer en dirección a un mayor altruismo, justicia, etc. en ese momento. Debemos respetar la libertad del individuo para rechazar su crecimiento. Nosotros sembramos semillas. Las semillas germinarán en su debido momento. Desde luego que mediante nuestras palabras y nuestras obras deberíamos mostrarles a nuestros alumnos aquellos valores que tenemos por preciosos y vitalizadores.

La reflexión aquí proyectada puede y debiera ser ampliada cada vez que sea apropiado para facultar a los alumnos y a los profesores para compartir sus reflexiones y lograr, así, una oportunidad de crecer en conjunto. La reflexión compartida puede reforzar, desafiar, alentar la reconsideración y a fin de cuentas entregar una mayor seguridad de que la acción a ser emprendida (individual o colectiva) sea más congruente con lo que significa ser una persona para los demás.

Los términos EXPERIENCIA y REFLEXION pueden ser definidos de variados modos de acuerdo con las diversas escuelas de pedagogía, y nosotros estamos de acuerdo con la tendencia a emplear éstos y otros términos similares para expresar o promover una enseñanza personalizada y de aprendizaje activo cuyo objetivo no sea meramente la asimilación de materia sino que el desarrollo de la persona. Sin embargo, en la Pedagogía Integral, estos términos son particularmente significativos en cuanto expresan un “modo de proceder” que es más efectivo en alcanzar la “formación integral” del alumno.

Es un modo de experimentar y reflexionar el que lleva al alumno no sólo a sumergirse profundamente en una materia, sino que a buscar un sentido para la vida y a tomar opciones personales (ACCION) de acuerdo a una amplia visión del mundo. Por otra parte, sabemos que la experiencia y la reflexión no son fenómenos separables. No es posible tener una experiencia sin un tiempo dedicado a la reflexión, y toda reflexión acarrea alguna experiencia intelectual o emocional, luces interiores y chispazos, una visión del mundo, de sí mismo y de los demás.

El Desafío

Conceder a la reflexión su debido lugar en el proceso de aprendizaje es el desafío que encaran los profesores. Qué duda que se trata de un desafío frente a las restricciones de la carga impuesta por el programa de estudios, porque una enseñanza que fomente la reflexión puede toparse con alumnos que estén habituados a ser receptáculos pasivos de información, porque requerirá de una preparación especial al comienzo, porque algunos de nosotros podríamos pensar que nuestra enseñanza es más importante que el aprendizaje de los alumnos y porque, de hecho, se requiere de un nuevo enfoque y de nuevas técnicas. Pero las recompensas son abundantes. El aprendizaje se convierte en algo relevante para la vida de los alumnos. Tanto ellos como nosotros construiremos el hábito de reflexionar. Y un número siempre creciente de personas dotadas del hábito de reflexión construirá un mundo mejor, más pacífico y más justo. Siempre y cuando, eso sí, la reflexión conduzca a la acción.

Acción

“Hay mucha acción en nuestra escuela”, afirma el director. “Los alumnos son activos en clases, responden a preguntas, resuelven problemas y, después de la jornada escolar, hacen sus tareas. Además tenemos deportes y los alumnos muchas veces dirigen las asambleas. Tenemos ciencias naturales, geografía, historia, arte y muestras ecológicas. Tenemos programas culturales de vez en cuando, jornadas para los padres de familia, competencias de oratoria, jornadas para el movimiento scout, incluso trabajos de verano y otros tipos de servicio social. En efecto, tenemos diez clubes diferentes para diferentes pasatiempos y *hobbies*, desde la fotografía hasta el coleccionar mariposas. Y, por supuesto, durante el período de exámenes hay mucha acción para los alumnos y posteriormente para los profesores, que deben corregir las pruebas y trabajos.”

Suena como si fuera una escuela muy buena. Una escuela que estuviera implementando la Pedagogía Integral. Pues la acción es el cuarto elemento en el paradigma metodológico de enseñanza-aprendizaje de contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. ¿Pero acaso todas las ‘acciones’ arriba descritas son realmente *acciones* en el sentido de la Pedagogía Integral, o son lo que yo preferiría llamar *actividades*?

¿Qué es la Acción?

En la Pedagogía Integral describimos acción como “el crecimiento humano interno basado en experiencia sobre la que se haya reflexionado y la consiguiente manifestación externa de esa reflexión”. El crecimiento interno del que estamos hablando es un crecimiento en actitudes positivas, en la capacidad de tomar decisiones por cuenta propia, en el ser capaces de establecer prioridades, en apropiarse personalmente de una u otra verdad, de ciertas capacidades y, especialmente, en crecer a nivel de compasión y compromiso con los demás. El crecimiento humano interno se manifiesta exteriormente en un plazo razonable. Como alumno, mi reflexión sobre los resultados de exámenes me puede conducir a un enfoque distinto del estudio. Mi reflexión sobre personas de credos diversos puede llevarme a organizar un servicio religioso ecuménico con ocasión del día de la unidad nacional. Mi reflexión sobre la situación de las personas invidentes puede llevarme a una simpatía hacia los ciegos, y luego a exteriorizar acción alentando a mis compañeros de escuela a reunir fondos para una escuela de ciegos.

Acción en la Sala de Clases

Observemos una sala de clase. Enseño el significado de un poema. Los alumnos copian esos significados y los memorizan. Están desarrollando una actividad, pero en realidad están pasivos. Su acción es meramente una actividad. Nos hallamos en el modelo enseñanza-aprendizaje de dos pasos (experiencia → acción), en que no hay reflexión. En seguida solicito a un alumno leer el poema y les pido a los otros que escriban cómo se sintieron mientras se leía el poema. Reflexionan acerca del efecto del poema sobre ellos, en el plano de los sentimientos. Están aprendiendo a comprender sus sentimientos. Están creciendo con la comprensión de esos sentimientos. Y, tal vez, si el poema les transmite la belleza de un árbol, no sólo crecerán con su aprecio de los árboles, sino que van a organizar un proyecto para plantar o a proteger árboles.

O me encuentro enseñando ciencias sociales en relación a las elecciones para el parlamento. ¿Cuántos son elegidos? ¿Cómo se inscribe una candidatura? ¿Cuál es el número aproximado de

electores? ¿Cómo se pierde el voto?, et cetera. Todo es información para ser memorizada. Mucha actividad ... mucha bulla.

Pero en seguida doy inicio a una discusión acerca de si más adelante los alumnos querrían presentarse como candidatos y qué harían en caso de ser electos. Los alumnos tendrían que reflexionar sobre una situación de la vida real, y se les pide que reflexionen en conjunto y tomen decisiones, las propias y no las ideas del profesor. Aquí ciertamente tendremos actividad, pero en la medida que nuestros alumnos conversen, también tendremos acción. Ellos crecerán con una comprensión de cómo liderar una campaña electoral o al asumir responsabilidades como miembros del parlamento y las transacciones políticas que implica.

O en una clase pregunto en qué consiste una dieta nutritiva y enumerar las verduras, frutas y requerimientos lácticos de una persona sana. Se discuten las diversas posibilidades. Hay actividad y acción en la medida que los alumnos elaboran para si mismos combinaciones diversas que compongan una dieta nutritiva, incluyendo el costo de sus opciones. Pero luego les pregunto si conocen a alguien que no puede costear así una dieta, cómo se sienten cuando ven a niños desnutridos y flaquitos. Ahora sí que estamos más allá del plano de la información, y hemos alcanzado reflexionar acerca de la situación de muchos niños como ellos. Tal vez en la clase misma haya niños cuyos padres no pueden costear una dieta nutritiva y sana. Los alumnos crecen internamente al encarar situaciones de la vida real. Es de esperar que avancen lentamente hacia la opción de ver en qué medida pueden ayudar a niños desprotegidos a lograr una dieta completa. Ya estamos en el área de la acción.

Enseñar a los alumnos a elegir

En un discurso de apertura pronunciado recientemente ante un congreso de profesores de diversas escuelas, el orador invitado, después de destacar la importancia única de la labor de los profesores, sugirió que “en una sociedad materialista, las semillas más importantes que ustedes pueden plantar son aquellas que enseñen a sus alumnos a tomar opciones. La mayoría de sus alumnos pueden llegar a ser casi cualquier cosa que quieran, hacer casi todo lo que desean y complacerse en casi cualquier ámbito. Es esencial que ustedes inculquen en esos alumnos estándares y valores que les ayuden a tomar decisiones acerca de todo, desde los entretenimientos electrónicos a que son aficionados o en que participan, hasta las universidades que escogerán y las carreras que seguirán”. Ciertamente hablaba en un contexto particular, en que los profesores enseñan a niños ricos, pero ello no obsta que nosotros, en calidad de profesores, necesitemos entregar a nuestros alumnos la capacidad de elegir responsablemente.

Acción fuera de la sala de clase

Abandonemos la sala de clases y vayamos hacia las acciones que mencionara el director de escuela al comienzo de esta sección: deportes, programas culturales, jornadas para padres de familia, campamentos de formación, programas de servicio social, etc. ¿Constituyen acciones en el sentido de nuestra Pedagogía Integral? Pueden serlo. ¡Pero pueden no serlo! Pueden ser el resultado de un equipo de profesores que reflexionen sobre su experiencia con dichas actividades, y que tratan de saber si acaso impulsan así el crecimiento interno de sus alumnos. Pero básicamente se trata de experiencias de aprendizaje y pueden incluir o no el crecimiento interno.

Un partido deportivo puede convertirse en una fiera competencia para ganar a toda costa, con un entrenador quien exige pleno esfuerzo y, en caso de que el equipo pierda, protesta de que el árbitro fue injusto y que los jugadores habrían deshonrado a la escuela a pesar de que intentaron dar lo mejor de ellos mismos. El director de la escuela puede elogiar al equipo cuando triunfa o no aludir en absoluto a su esfuerzo cuando pierde, e incluso endosar la opinión del entrenador

respecto de que los jugadores han puesto mal a la escuela. De allí los alumnos recogen el mensaje que lo único que importa en la vida es ganar. Y la administración de la escuela obviamente no habrá reflexionado sobre la actividad deportiva y su significado para el crecimiento general de los alumnos en el contexto de los objetivos generales de la escuela.

Encuentros con Padres y Apoderados

Veamos un poco las reuniones de padres y apoderados. ¿Actividad o acción? Eso depende. Un padre hablaba acerca de la velada para padres en que participó su pequeña hija de primero básico. Ella y sus compañeritos debieron comprar ropas y máscaras para disfrazarse de animales cuyo costo fue relativamente alto. La pequeña estuvo en escena por unos tres minutos y dado que había numerosos ‘animales’ como su hija, ni siquiera la pudo distinguir. Hay muchos aspectos pintorescos similares. Los padres gastaron un “platal” para poder subir a sus niños al escenario para esa maravillosa y colorida presentación. ¿Fue esa velada para padres una acción, algo planificado después de reflexionar acerca de los valores comunicados a los padres? Sin duda más de algunos padres no se sintieron en absoluto contentos con el hecho de verse obligados a gastar su dinero arduamente ganado en cosas que después de servir solo tres minutos serían olvidadas?

Reflexión sobre las Actividades de la Escuela

Podríamos tomar otras actividades de la escuela. Se trata de experiencias de aprendizaje. Se reúne el equipo de profesores para reflexionar acerca de si esas experiencias de aprendizaje están convirtiendo a los alumnos en jóvenes compasivos y preocupados por los demás. ¿Reflexiona este equipo junto al director de la escuela si acaso las diversas actividades desarrolladas están ayudando a o interfiriendo con alcanzar las metas declaradas de la escuela? Después de los campamentos de servicio social, reflexionan los alumnos junto a sus profesores sobre su experiencia de convivir con humildes aldeanos, sobre cuánto aprendieron de la experiencia y sobre cómo ha afectado sus actitudes? ¿O constituye el campamento de servicio social tan sólo otro ítem de la rutina escolar que debe ser cumplido?

El contexto influye sobre las actitudes

Por supuesto que la acción, el crecimiento interior del que estamos hablando, las actitudes y valores positivos que deseamos inculcar están íntimamente vinculados con el primer elemento del paradigma de la Pedagogía Integral, “el contexto”. Un alumno puede provenir de un hogar en que esos valores positivos son fomentados mientras otro puede venir de un hogar en que los valores opuesto son al menos subliminalmente alentados. Y el clima real de una escuela puede destacarse por el altruismo, preocupación, cooperación y otra por la competitividad, la sola búsqueda de la excelencia académica y el éxito personal, con una férrea disciplina que no ofrece a una persona ninguna oportunidad para ejercer su libertad personal. La Pedagogía Integral insiste en que se debe analizar el clima de la escuela para ver si realmente es congruente con los hermosos objetivos que ésta pretende alcanzar. Pues el contexto es también la experiencia sobre la que el alumno reflexiona con toda naturalidad, y ése es el modo en que se van formando las actitudes.

La acción realiza la visión

La Pedagogía Integral es una pedagogía basada en valores. Su metodología apunta a capacitar al alumno para ser guiado por el profesor a una apropiación activa de lo aprendido. Y el aprendizaje activo apunta al ideal de un alumno que desea ser competente, consciente,

compasivo y comprometido con la construcción de una sociedad mejor. Es una visión de alumnos que están preparados para el sacrificio y el gozo de compartir su vida con otros y que comprenden que son otras personas y no los bienes materiales lo que constituye su verdadero tesoro. De allí que la *Acción* en pedagogía sea la fase crítica final en el paradigma enseñanza-aprendizaje real. Si bien la *Acción* conduce a una comprensión personal más profunda de una verdad, y abrirse al crecimiento en cuanto a competencia académica, está especialmente preocupada del crecimiento en cuanto a formación de la conciencia, de la compasión y del compromiso.

Tenemos ya demasiados ejemplos de personas que son académicamente competentes pero que carecen de conciencia y de compasión y están dispuestas a usar su competencia de modos egoístas, incluso para hacer estallar bombas que matarán a personas inocentes en una plaza pública. Nosotros queremos personas compasivas, conscientes, comprometidas con la sociedad; personas que aplicarán su competencia al mejoramiento de la situación de los pobres, a la pacificación de grupos en guerra, al desarrollo de modos de cultivo más productivos para los campesinos pobres. Esa es la acción que construirá un mundo mejor para todos nosotros.

Evaluación

“Pruebas todos los días, todas las semanas, todos los meses. Sólo exámenes, exámenes y exámenes”, gime el alumno. Y el profesor, con altos de libros de ejercicios o pruebas en sus brazos se lamenta: “Correcciones, correcciones, evaluaciones. Esto no va a terminar nunca”. Sin duda, la evaluación es un área al que hay que analizar. Ella constituye el elemento final de la Pedagogía Integrada. De modo que tendremos que tratar con las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que se debería evaluar?
- ¿Cómo y por quién?
- ¿Cuán a menudo?

¿Qué es lo que se debería evaluar?

La respuesta, a juzgar por la práctica en boga, parece obvia. Se nos pide evaluar acaso los alumnos han aprendido lo que yo he enseñado, es decir, unos fragmentos de idioma inglés, física o historia. Pero si nos referimos a los otros elementos de la Pedagogía Integral, habremos de preguntarnos acaso ello significa hechos, información que deberá ser memorizada, o estamos tratando de evaluar si el alumno es capaz de pensar por su cuenta, si tiene sus propias opiniones, sentimientos etc. respecto de la materia. En otras palabras, incluso cuando estamos evaluando las materias nuestra evaluación dependerá del tipo de preguntas que estemos haciendo. ¿Son preguntas para la imaginación, las emociones, el análisis, la síntesis? ¿Son preguntas de sondeo? ¿Son preguntas que demandan una respuesta correcta o varias respuestas correctas? ¿Formulamos preguntas que relacionen nuestra materia con la situación vital de nuestros alumnos? Dependiendo de si acaso usemos el Modelo 1 (experiencia → acción) o el modelo 2 (experiencia → reflexión → acción), diferirán nuestras preguntas y, por lo tanto, también nuestro enfoque evaluativo.

La respuesta parece obvia. Evaluamos las materias que enseñamos aun cuando la evaluación puede diferir de acuerdo con el tipo de interrogante que formulamos. Estamos en el área de evaluación académica. Pero en la Pedagogía Integral la evaluación no se ve limitada a la evaluación académica. Si la evaluación es restringida a una prueba académica, significa que

admitimos indirectamente que eso es todo lo que le interesa a la escuela. La escuela puede tener como objetivo el desarrollo integral del niño. Puede afirmar que desea formar una persona para los demás, una persona competente, consciente, compasiva y comprometida. Puede afirmar que apunta a formar a un ciudadano responsable. Pero la única retroalimentación dada a los padres respecto del crecimiento del niño es el progreso académico, con algunas observaciones relativas a puntualidad, esfuerzo y actividades extra-curriculares.

La Pedagogía Integral insiste en que la evaluación debe ir más allá de la evaluación académica. Debe ser amplia porque estamos preocupados del acabado crecimiento del niño en cuanto a persona para los demás. De allí que la evaluación del crecimiento del alumno en cuanto a actitudes, prioridades y acciones, congruente con ser una persona al servicio de los demás, sea esencial. Si decimos que apuntamos a formar personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas, entonces es más que correcto que evaluemos esas áreas y entreguemos una adecuada retroalimentación en esas áreas a los alumnos y a sus padres.

¿Cómo evaluar?

El cómo de la evaluación está en verdad relacionado con quién habrá de evaluar. Pero podríamos afirmar que obviamente será el profesor el que evaluará. ¿Es el más idóneo? ¿No contradice esto el enfoque de la Pedagogía Integral en cuanto a que abogamos en favor de que sea el alumno quien asuma un papel activo en su aprendizaje y, en consecuencia, también en la evaluación? Más aún, cuando nos embarcamos en la evaluación del carácter de un alumno, su preocupación por otros, su compasión, su compromiso, conciencia, cooperación, etc., pareciera más aceptable que el alumno se juzgue a si mismo y que no sea el profesor quien formule el juicio. Claro que eso no será fácil. Dependerá de la madurez del alumno, el sistema de tutoría de la escuela, del clima de confianza. Podemos decidir iniciar un nuevo enfoque de lo que habrá de ser evaluado a través de una evaluación centrada en el profesor. Pero, antes que nada, echemos un vistazo al ideal.

Evaluación centrada en el alumno

El ideal, incluso en el área académica, es alentar una evaluación centrada en el alumno. Esto requerirá tanto un cambio de la actitud como de la conducción por parte del profesor. El profesor es quien acompaña al alumno en su crecimiento y, por tanto, aquel que ayuda al alumno a juzgar su crecimiento. El paso inicial es ayudar al alumno a establecer criterios para un buen trabajo. Obviamente esto diferirá considerablemente de ramo en ramo. Los siguientes son dos modos posibles de hacerlo para tareas que demandan un trabajo de ensayo escrito.

1. Lluvia de ideas sobre lo que es un buen trabajo y discusión de cada una de esas ideas.
2. Muestre a la clase algún trabajo que considere bueno. Pídales a los alumnos dividirse en grupo pequeños, descubrir los puntos buenos del trabajo y confeccionar una lista con ellos.

Tal vez los criterios de evaluación, una vez seleccionados, podrían colocarse en un diario mural a fin de servir de referencia. Habiendo establecido los criterios, podrán formularse las siguientes dos preguntas relativas al trabajo que debe evaluarse: i) ¿Qué tiene de bueno? ii) ¿Qué es lo que debería mejorarse? Las respuestas podrían ser anotadas por cada alumno y colocadas junto al trabajo. Y si es mucho lo que parece necesario de mejorar nada quita que el alumno-autor desee hacerlo de nuevo.

Después de haber evaluado su propio trabajo, un alumno podría solicitar una segunda opinión, o

podría desear realizar algunas comparaciones. Allí donde valga el aprendizaje cooperativo, será el juicio de los compañeros, ya sea de a dos o en grupos, el camino más obvio. Más aún, el juicio de los compañeros ayuda a desarrollar una conciencia relativa a las propias fortalezas y debilidades y entrega al alumno el beneficio de la perspectiva de terceros. Se podrían emplear las mismas dos preguntas formuladas más arriba, porque son constructivas y no derogativas.

El papel del profesor

La autoevaluación o aquella por los compañeros no significa que el profesor no tenga nada que hacer. Los siguientes son algunos de los papeles que puede asumir:

1. asegurar que los alumnos comprendan cómo evaluar el trabajo;
2. mantenerse neutral – resistir la tentación de rechazar o descalificar un juicio;
3. alentar a los alumnos a descubrir inexactitudes (más que destacar errores).

Evaluación no-académica

La evaluación centrada en los alumnos es aún más deseable en el dominio no-académico. El profesor es el guía, el acompañante del alumno. Ayuda al alumno a trazar un perfil de los objetivos de crecimiento para el año, con calificaciones para indicar la conducta. La cooperación es uno de los objetivos, de modo que se le ayuda al alumno a describir qué significará cooperación para él en el ritmo diario de la vida escolar. Cada dos o tres meses, el alumno marca dónde se encuentra. La confianza profesor-alumno por vía de un sistema de tutoría permitirá que se suscite una relación que permitirá pedir al profesor su opinión franca respecto de la auto-evaluación realizada. O el profesor podrá entregar una amable sugerencia en relación a que la evaluación es demasiado generosa o demasiado poco generosa. Claro que esta evaluación deberá ser considerada sólo para los alumnos mayores.

Evaluación por los profesores

Si tratamos con alumnos pequeños para los que la auto-evaluación de valores y carácter no es posible, o cuando pensamos que la escuela o los padres o los alumnos no están preparados para una auto-evaluación, todavía hay formas en que el profesor podrá evaluar. Algunas escuelas manejan libretas alternativas o informes de avance en que al lado de una lista de las áreas relativas a la formación de carácter están colocados las metas conductuales entre paréntesis, para ayudar al profesor en la evaluación. Buen ejercicio para una reunión de profesores es sugerir conceptos para calificar cualidades. Por ejemplo: responsabilidad. Se puede confiar en que realizará las tareas asignadas; está dispuesto a asumir una tarea en forma voluntaria; cuida sus pertenencias; cuida la escuela y la propiedad de terceros. Un profesor jefe que observe con apoyo de esas pautas podrá realizar una evaluación bastante ajustada.

Sin embargo, es sabio organizar una reunión de consulta de los profesores que hacen clase en el curso, a fin de que el profesor jefe pueda compartir sus observaciones. De ese modo podrá obtenerse una imagen más objetiva. Si en la escuela hay un sistema de tutoría en que el profesor jefe es el tutor, éste tendrá una idea bien clara del modo cómo crece cada alumno. Y si los alumnos tienen el hábito de anotar en su bitácora, de escribir regularmente sus reflexiones sobre lo que sienten, sus aprendizajes significativas, etc., y hay confianza suficiente para que el alumno pueda compartir su bitácora con el profesor, entonces el profesor obtendrá todavía más luces respecto del carácter del niño.

La observación del alumno durante las actividades extra-curriculares revelará al profesor todavía otras facetas del carácter del alumno. Mejor aún será dar al alumno una oportunidad

para tomar parte en campamentos de formación o en programas de servicio a los pobres. Más aún, Taxonomy of the Affective Domain de Bloom, que define los niveles de un valor, puede constituirse en una gran ayuda para evaluar. Por ejemplo, ¿está éste (i) meramente consciente de la necesidad de preocuparse por el medio ambiente, ii) dispuesto a tomar parte en una campaña para criar árboles sólo cuando se le solicita que lo haga, (iii) pide voluntariamente tomar parte activa en tal campaña o (iv) es activo en convencer a otros para que tomen parte en dicha campaña?

¿Cuán a menudo evaluar?

El sondeo periódico del crecimiento académico de un alumno con seguridad será más frecuente que la evaluación acabada de su crecimiento como persona para los demás. Sin embargo, bueno será reflexionar sobre el número de pruebas semanales, mensuales, semestrales que se aplican y el por qué se aplican. En ciertas escuelas con reiteradas pruebas escritas los profesores responden a la interrogante de por qué tantas pruebas, que éstas ayudan a los alumnos a aprender! Pero hay escuelas en que se aplican pruebas escritas solamente tres veces al año y los alumnos parecen aprender bien, alcanzando buenos resultados en sus exámenes finales. Y, por supuesto, a los profesores se les ahorra pasar 'corrigiendo' exámenes y pruebas semanales. Esos profesores ponen a prueba a sus alumnos en forma permanente y los observan en la sala de clases. Una evaluación amplia en el sentido de la Pedagogía Integral, que abarque el crecimiento global de un alumno, no necesita ser aplicada tan seguidamente como las pruebas académicas, aunque requiere ser tomada periódicamente en alguno de los modos anteriormente descritos.

Cooperación con los padres

Los padres necesitarán ser formados en relación a lo que pretendemos hacer. Ellos probablemente estén acostumbrados a informes de avance con un fuerte sesgo académico. Se les deberá explicar las características de una libreta de notas más equilibrada. Este tipo de libreta tendrá que ser introducida de modo progresivo. Es posible que cuando la evaluación más amplia sea introducida, el profesor, en lugar de suministrar una evaluación escrita en las áreas de tipo más sensible, llame a los padres para analizar con ellos la evaluación de su hijo, especialmente cuando no haya un sistema de autoevaluación. Tal vez deberán enfatizarse las metas y los objetivos de la escuela para que los padres vean que intentamos, con su ayuda, evaluar el crecimiento de su hijo en precisamente aquellas áreas que la escuela considera importantes. Naturalmente la competencia académica no será desacreditada, pero se les otorgará su debido lugar a las áreas de crecimiento vitales de la persona, que son la conciencia, la compasión y el compromiso. Así un enfoque de la evaluación constituye una tarea llena de desafíos, porque encarará la objeción de que es imposible y aun peligroso. Pero si deseamos ayudar a nuestros alumnos a crecer de un modo integral, entonces semejante evaluación es esencial.

Características notables del paradigma pedagógico integral

El Paradigma Pedagógico Integral puede aplicarse a todos los currículos

En cuanto actitud, mentalidad y enfoque consistente, que impregne toda nuestra enseñanza, el Paradigma Pedagógico Integral puede aplicarse a todo tipo de currículos. Es fácil de aplicar a

los planes y programas de estudio prescritos por los gobiernos. No demanda agregar un solo curso más, aunque requiere la introducción de nuevos enfoques en el modo de enseñanza de los cursos existentes.

El Paradigma Pedagógico Integral es fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje

Se aplica no sólo a las disciplinas académicas, sino también a las áreas no-académicas, como son, las actividades extracurriculares, los deportes, los programas de servicio para la comunidad, los programas culturales, etc. Dentro de un ramo específico (historia, matemáticas, idiomas, literatura, física, artes, etc.), el paradigma puede servir como valiosa directriz para preparar las clases, planificar las tareas y diseñar actividades. El paradigma posee considerable potencial para ayudar a los alumnos a establecer relaciones entre disciplinas diversas –así como entre los diversos contenidos de cada disciplina- y para integrar su aprendizaje con materias ya conocidas. Usado de modo consistente en el programa de una escuela determinada, el paradigma aporta coherencia a la experiencia educativa total del alumno. La aplicación regular del modelo en las situaciones de aprendizaje contribuye a formar alumnos con un hábito natural de reflexionar sobre la experiencia antes de actuar.

El Paradigma Pedagógico Integral promete ayudar a los profesores a ser mejores profesores y los capacita para enriquecer el contenido y la estructura de aquello que enseñan. Entrega a los profesores medios adicionales para alentar la iniciativa de los alumnos. Permite a los profesores esperar más de sus alumnos, hacer llamados para que asuman mayores responsabilidades y activen más su propio aprendizaje. Los ayuda en motivar a los alumnos al ofrecer la ocasión de invitarlos a relacionar aquello que se está estudiando con sus propias experiencias del mundo.

El Paradigma Pedagógico Integral personaliza el aprendizaje.

Solicita a los alumnos reflexionar sobre el significado y la importancia de lo que estudian. Intenta motivar a los alumnos al involucrarlos como participantes activos y críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apunta a un mayor aprendizaje personal al aproximar íntimamente las experiencias del profesor con aquellas del alumno. Invita a una integración de las experiencias de aprendizaje en la sala de clases con aquellas en el hogar, el lugar de trabajo o la cultura de los pares, etc.

El Paradigma Pedagógico Integral destaca la dimensión social del aprendizaje tanto como de la enseñanza

Impulsa una cooperación estrecha y el mutuo compartir de experiencias y de diálogo reflexivo entre los alumnos. Relaciona el aprendizaje y el crecimiento del alumno con la interacción personal y las relaciones humanas. Propone un permanente movimiento y progreso en dirección a acciones que afectarán favorablemente la vida del prójimo. Los alumnos aprenderán paulatinamente que sus experiencias más profundas provienen de su relación con lo que es humano, es decir, sus relaciones con otras y sus experiencias. La reflexión debería desplazarse permanentemente en dirección a un mayor aprecio de la vida del prójimo, así como de las acciones, políticas o estructuras que contribuyen o refrenan el crecimiento y mutuo desarrollo en cuanto miembros de la misma familia humana. Eso supone, por supuesto, que los profesores sean conscientes de esos valores y estén comprometidos con ellos.

Anexo

Temas para Talleres

Métodos para ayudar a los profesores a aplicar el Paradigma Pedagógico Integral

Si el Paradigma Pedagógico Integral de contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación ha de ser empleado cómodamente por los profesores, entonces habrá necesidad de talleres de desarrollo para el equipo docente de cada escuela, que les permitan conocer métodos de apoyo para cada caso. Se sugieren talleres para introducir los siguientes métodos:

Contexto de aprendizaje

1. 1. Disposición de crecer del alumno
 - i. la situación del alumno: diagnóstico de los factores que afectan la disposición del alumno respecto de aprender y de crecer.
 - ii. los estilos de aprendizaje del alumno: ¿Cómo analizar y luego enseñar de acuerdo a los estilos de aprendizaje?
 - iii. perfil de crecimiento del alumno: ¿Cómo formularlo?
1. 2. Sociedad
 2. Herramientas para el análisis socio-cultural de la situación general de la sociedad. En particular, análisis de la relación de la escuela con la comunidad y el barrio.
3. La escuela
 - i. clima de la escuela y de la sala de clases: ¿Cómo evaluarlo? y sus implicancias.
 - ii. Currículum formal e informal. ¿Cómo evaluar su influencia y aspiraciones, tanto manifiestas como ocultas?
 - iii. modelos en que se basan las escuelas: comparación entre modelos y formación del modelo integral. Análisis de las metas y objetivos de la escuela.
 - iv. relaciones al interior de la escuela: análisis de las relaciones entre los administrativos, los profesores y los miembros del equipo de apoyo y sus implicancias.
 - v. idearios educativos: las expectativas, la perspectiva y la filosofía del profesor.

La Experiencia

1. la prelección: diferentes métodos para introducir al alumno a la experiencia del aprendizaje.
2. habilidades de interrogación: niveles de interrogación; relación del nivel de interrogación con la experiencia y la reflexión; enfoque general del interrogatorio.
3. taxonomía del dominio afectivo: su naturaleza y relevancia.
4. aprendizaje cooperativo: el valor y los beneficios académicos, así como las habilidades necesarias para su empleo, y el papel del profesor.
5. inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje de acuerdo al hemisferio cerebral (izquierdo-derecho), y las implicancias para la experiencia del aprendizaje.

Reflexion

1. tutoría personal: enfoque de la atención personalizada del alumno y el papel del profesor.
2. bitácoras de los alumnos: cuándo y cómo puede llevar una bitácora.
3. repetición en profundidad: diferentes formas de repetir.
4. estudios de caso.
5. juego de roles.
6. dilemas.

Accion

1. análisis de actitudes y valores.
2. la compasión: cómo describir a un alumno, profesor, director de escuela compasivos.
3. experiencias de servicio: planificación y seguimiento, conexión con la taxonomía del dominio afectivo.
4. opciones de carreras.
5. proyectos/tareas: para avanzar de la reflexión a la acción.

Evaluacion

1. diferentes enfoques de la evaluación.
2. métodos de evaluación integral.
3. auto-evaluación de los alumnos.
4. consejo de profesores de carácter consultivo

Planificación de las clases

1. formato y práctica en la planificación de las lecciones de acuerdo con los elementos del paradigma, ejercicios de planificación de lecciones para cada asignatura.

Bibliografía

Bloom, B.S. et al. (1984). **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 2, the affective domain**. Addison-Wesley Publishing Company.

Brookfield, S.D. (1990). **The Skillful Teacher**. San Francisco: Jossey-Bass.

Morgan, N. y Saxton, J. (1991). **Teaching, Questioning and Learning**. London: Routledge.

Palmer, P.J. (1993). **To Know As We Are Known: Education as a Spiritual Journey**. San Francisco: Harper ans Row.