

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA:
Sistematización de la Experiencia en la
Escuela Pedagógica Experimental

GILDARDO MORENO CAÑADAS

Asesor:

JUAN FRANCISCO AGUILAR

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UPN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

BOGOTÀ

Agosto de 2008

PRESENTACIÓN

El estudio de la Convivencia en la escuela es uno de los temas de mayor actualidad, ya que las tensiones que se gestan dentro de esta no son más que la expresión de los conflictos que vive nuestra sociedad. De ahí, la pretensión de que la escuela adopte cada vez más los mecanismos que comúnmente regulan la vida social, convirtiéndose en receptáculo de los problemas que se derivan de esta: violencia, drogadicción, etc. Por consiguiente, toda solución que se proponga debe provenir del conocimiento mismo de la escuela.

En efecto, abordar las dinámicas y problemáticas de la convivencia escolar, nos permitirá comprender cómo se dan las interacciones y las emergencias que se suceden en las relaciones que establecen los integrantes de la comunidad escolar, de manera que podamos orientarlas y acompañarlas o transformarlas dentro del contexto de la construcción de una escuela acorde con las expectativas humanas de sus integrantes. De este modo, la institución escolar se convertiría en una fuente de esperanza, pues ella como primera experiencia pública de los niños, es la principal institución donde se posibilitan sus aprendizajes sociales.

Por ello, una de las preocupaciones de la Escuela Pedagógica Experimental ha sido el interés por explorar las características y requisitos necesarios para la “construcción de ambientes educativos no violentos, aspecto que supone la construcción de escenarios en los cuales sea posible ejercer la participación en la construcción de la comunidad, la construcción de sujeto mediante el respeto y el reconocimiento del otro, el énfasis en la generación de colectivos auto-organizados basados en la confianza”.

En este sentido, la E. P. E como espacio de innovación educativa fundamenta sus búsquedas en la constitución de un ambiente educativo que permita a quienes lo vivencian una opción diferente de colectivo social. Dada la tradicional aspiración de que la escuela, tal como la conocemos, se parezca cada vez más a la sociedad que han construido los adultos; deseo que produce cada vez más inconformidad y desdicha.

Finalmente, es conveniente resaltar el interés que hay en el país por dar cuenta de esta situación; es así que encontramos docentes inquietos hacia la innovación, al Estado e, incluso, a los organismos multilaterales, interesados en promover proyectos pedagógicos que trabajen nuevos valores para la convivencia, trabajo que para algunos se proyectarán favorablemente si se asume (no como ejercicio) la práctica de los valores democráticos, así como el cuestionamiento a las predeterminaciones y el control que amenaza la existencia de la escuela, lo que en la experiencia ha implicado abandonar los manuales de convivencia y los reglamentos, lo que llevaría a reflexionar permanentemente sobre la convivencia escolar en el sentido de darle una oportunidad a nuestra calidad como seres humanos.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo es una oportunidad para promover la auto-comprensión de la EPE, dada la producción investigativa que ha venido adelantando el grupo de convivencia y el cual, estos últimos años, ha realizando grandes esfuerzos por comprender e incidir en los ambientes educativos de las escuelas con las que ha venido trabajando, aspecto que es observable en los proyectos que han adelantando muchos de los docentes que han compartido y participan de los programas de formación de docentes que adelanta la escuela, Vg., el Grupo de Fomento a la Investigación de la EPE.

Este significativo trabajo que ha emprendido la Escuela, requiere de una sistematización de la experiencia que les permita a los miembros del grupo construir un “modelo” de trabajo en convivencia, con bases pedagógicas y conceptuales que emerjan del proceso de revisión documental y análisis de los textos seleccionados para tal fin y, de esta manera, gestionar y poner en marcha planes y programas de formación en convivencia escolar, de acuerdo a las necesidades del contexto educativo.

Por otra parte, la realidad patente en las instituciones escolares del Distrito, presenta un trabajo alrededor de esta temática que se fundamenta en los Manuales de Convivencia, o por medio de los currículos que, en su realización, regulan los contenidos de las disciplinas y, con ellas, las metas de las clases, desvirtuando con ello las problemáticas que se pretenden abordar, pues ya no se trata de dar cuenta de un problema sino de la exigencia formal que requiere la asignatura. O la cátedra.

Dentro de este marco de trabajo, se hace imperiosa la necesidad de recoger la experiencia de la EPE, cuya intencionalidad es la formación de hábitos de convivencia y la realización

de las acciones cotidianas de manera espontánea, sin hacer juicios conscientes para, a partir de allí, elaborar una perspectiva que contradice las visiones tradicionales de cómo se construye la realidad.

Esta visión, que Francisco Varela denomina “de percepción - acción”¹, abre un amplio campo de posibilidades para abordar los fenómenos de la convivencia escolar, pues se convierte en una alternativa de formación distinta a las perspectivas normativas y prescriptivas de los manuales de convivencia, así como las de la formación ciudadana, basadas en las nociones de competencia ciudadana.

¹ Varela, F. “La Habilidad Ética” .Debate, Barcelona, 2003.p29

Semblanza de la Escuela Pedagógica Experimental

Un poco de historia

En 1977, con 16 niños (casi todos hijos de los fundadores de la EPE) inició la Escuela Pedagógica Experimental. Su población fue creciendo lentamente hasta que en 1988, contando con unos 250 estudiantes, logró todos los grados escolares y con ello su primera promoción de cinco bachilleres. La ilusión de los fundadores era una institución educativa que de manera eficaz, ofreciera una educación de calidad en medio de un ambiente no violento; pues se cimentado en la convicción de que los niños poseen capacidades emocionales, físicas e intelectuales frente a las cuales la escuela en general se queda corta. La inspiración aparece en los trabajos de Jean Piaget. Frente a la convivencia, les aterraba el ambiente de imposición y violencia que reinaba en las escuelas oficiales y privadas, las angustias de los niños ante las exigencias académicas y de muchos otros tipos y la vida antidemocrática que imperaba, lo que conducía a profundizar las diferencias.

Las mismas consideraciones son válidas hoy. Sin embargo, las prácticas y las preocupaciones han ido evolucionando; en los primeros años de experiencia en la EPE, se logró valorar la importancia del arte, hasta tal punto que ya a partir de 1981, el arte se constituyó en el área de mayor intensidad en todos los niveles de la escolaridad, aunque también están incursionando en los sistemas dinámicos y la teoría de la complejidad.

Paralelamente con la apreciación de la importancia del arte, se hace evidente que si no hay investigación, no sería posible la realización de dos elementos que comenzaron a hacerse determinantes. El primero tiene que ver con que las innovaciones educativas no pueden

surgir espontáneamente a partir de las buenas intenciones y de propuestas ancladas en el sentido común o simplemente de la práctica no reflexionada; esto condujo a la investigación. El segundo se relaciona con la razón de ser de la EPE misma. Si bien en un comienzo las urgencias se desarrollaban en torno a la educación de los hijos propios y se concretaba en lograr una buena institución, los resultados que estaban teniendo llevaban a pensar en que era una obligación, no sólo hacer públicos tales hallazgos, sino también adentrarse críticamente en el sistema educativo.

Todas las dificultades que se derivan de las miradas escépticas frente a la educación como una disciplina seria y a las suspicacias que puede despertar el que una institución educativa de carácter elemental o básico proponga proyectos de investigación, produjo que, a mediados de los años 80, COLCIENCIAS (la institución científica de más alto nivel del Estado) aprobara las primera y segunda etapas de un proyecto de investigación cuya temática ilustra las preocupaciones del equipo. Se trataba de explorar la posibilidad de organizar la vida escolar en torno a proyectos de aula (o de área), en cuyo centro estaban a la vez las investigaciones de los estudiantes y las investigaciones de los maestros. En la primera etapa, la investigación se hizo en las aulas de la EPE, mientras que la segunda fue un salto a lo desconocido: en 12 aulas oficiales y en grado sexto se mostró que ello era posible. Hoy, hablar de proyectos en la escuela es un lugar común; hablar de ello hace unos 25 años era exótico.

Con respecto a la segunda preocupación, por esa misma época se inician vínculos con los maestros del sector oficial. Valga decir que la segunda etapa del proyecto mencionado

antes, se constituyó en una actividad de formación por la que los maestros vinculados lograron créditos válidos para el escalafón.

Los años 80 fueron de consolidación de la Escuela: investigación, producción de artículos, participación y organización de eventos. Esta década culmina con la creación de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental que, 1990 se constituye como institución sin ánimo de lucro y de beneficio social. A partir de entonces las actividades de investigación, formación de maestros, publicaciones y organización de eventos se establecieron como proyectos fundamentales de la EPE que, unidos a su razón de ser: la Escuela Pedagógica Experimental como innovación educativa, es lo que se conoce hoy en día como la innovación EPE.

Ya en los párrafos anteriores se han planteado algunas especificidades de la EPE que la colocan como pionera en transformaciones importantes del sistema. De todas maneras vale la pena puntualizar algunas de ellas.

1. Concepción de Ambiente Educativo: Elemento determinante en la formación de los estudiantes. Lo que realmente forma al estudiante no son las clases sino el ambiente en que se vive; esto es, las interacciones que se instauran entre los estudiantes, entre éstos y los maestros y demás directivos escolares y personal de servicios; y entre maestros y alumnos con la cotidianidad, con la perspectiva de comprenderla y transformarla. Se trata de poner el énfasis en las interacciones entre todos los elementos del sistema que se concretan en las formas de vivir la escuela.

2. Como resultado de la definición del ambiente educativo, se han encontrado razones para rechazar la curricularización de las actividades y en particular los planes de estudio, los reglamentos y la evaluación (exámenes y calificaciones).
3. Por otra parte, las incertidumbres y preguntas sobre la formación han llevado a investigar aspectos cruciales de la formación. Vale la pena señalar los planteamiento acerca de:
 - Las diferencias entre conocimiento e información y sus implicaciones en la vida escolar;
 - La enseñanza de las ciencias y con ello la validación permanente de las Actividades Totalidad Abiertas (ATAs);
 - La enseñanza de las matemáticas y en particular el énfasis en el pensamiento matemático y la elaboración de patrones;
 - La concepción del lenguaje y concretamente el énfasis en la literatura y la oralidad.
4. Paralelamente a aspectos académicos, de manera sistemática se ha profundizado en aspectos formativos. Es así como el ambiente educativo ha sido objeto de investigación en varios proyectos. Los siguientes son ejemplo de ello.
 - El ambiente educativo en la EPE (cofinanciación COLCIENCIAS);
 - La formación en valores (cofinanciación SED – Secretaría de Educación de Bogota);

- La emergencia de la ciudadanía (cofinanciación IDEP – Instituto para el Desarrollo Pedagógico).

5. Una característica importante de la EPE es la sistematización lograda y el compromiso permanente por hacer conocer los resultados de nuestra innovación. (12 libros publicados y otros 6 listos para publicación).

A propósito de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental

La Corporación EPE, constituida por padres de familia y maestros, es una institución de utilidad común sin ánimo de lucro y, de acuerdo con sus estatutos, tiene el propósito de alcanzar los siguientes objetivos.

Objetivos Generales

1. Impulsar una concepción educativa que busque un equilibrio entre la cultura y la civilización. Esto es, una educación que al mismo tiempo que procure una formación irrigada en el espíritu científico, valore y recree las formas estéticas y artísticas de la cultura universal, estudie y reconozca las formas locales de relación con la realidad en los dominios mágico-religioso, estético y artístico.
2. Construir una concepción educativa que procure dar una educación pública al individuo en el sentido de formarlo para la participación activa en la sociedad. Esto presupone un conocimiento de base sólido de nuestra historia y de las problemáticas nacionales, una capacidad en el dominio del lenguaje, la polémica y la discusión y una actitud crítica, racional, participativa y comprometida como individuos activos que más que buscar la adaptación se proyecten como un transformadores críticos de la sociedad.

3. Construir una concepción educativa que propugne por el logro de una cultura científica, entendida ésta como aquella fundamentada en los valores humanos propios de la actividad científica; en la búsqueda de la verdad, la libertad y el disenso; la tolerancia y el respeto; la originalidad y la independencia.

Objetivos Específicos

- Planear, desarrollar, promover y asesorar programas y proyectos de investigación que contribuyan a la creación de alternativas pedagógicas afines a los objetivos de la Corporación;
- Crear un centro de documentación (banco de datos) que permita centralizar la información existente;
- Difundir el conocimiento, los avances y experiencias pedagógicas a través de publicaciones periódicas;
- Promover el estudio y la discusión de las tendencias educativas mediante toda clase de eventos (seminarios, coloquios, simposios, etc.);
- Promover o asesorar proyectos de educación no formal afines con los principios de la Corporación;
- Crear y administrar instituciones educativas en los diferentes niveles del sistema educativo;
- Participar de todo tipo de acciones que interactúen con el desarrollo del sistema educativo y contribuyan a la consolidación de una identidad cultural;

- Vincular el proyecto de la Corporación con organizaciones de carácter nacional e internacional, públicas o privadas, que se identifiquen con sus objetivos y contribuyan a su realización.

Estructura organizativa

Para dar cumplimiento a sus metas la Corporación EPE se ha organizado en términos de proyectos. De acuerdo con las dinámicas adelantadas hasta el momento, es posible identificar las siguientes líneas de trabajo:

- Proyecto de innovación educativa, la Escuela Pedagógica Experimental.
- Proyecto de investigación en educación.
- Proyecto de formación de maestros.
- Proyecto de difusión, la actividad editorial.

Estos proyectos se adelantan dentro de una autonomía administrativa, de tal suerte que sus ejecuciones presupuestales y su organización científica se desarrollan sin interferencias, guiados por lineamientos del proyecto mismo, y apoyados desde la Junta Directiva de la EPE.

La innovación Escuela Pedagógica Experimental

Se trata de una institución de educación que orientada desde perspectivas innovadoras, ofrece educación desde la Escuela Inicial (3 años) hasta la culminación del Bachillerato o educación media vocacional (16 a 18 años). En la actualidad las fuentes de la innovación se centran en tres elementos; veámoslos sintéticamente:

1. El compromiso de la escuela debe ser con el conocimiento, no con la información. Es por ello que debe existir siempre una apropiación de los individuos con las tareas y actividades que realizan, enfatizándose la importancia de los procesos de acceso a la información de manera significativa y fortaleciéndose las actividades en colectivo, a fin de lograr la concreción de procesos de auto-organización y reconocimiento de las diferencias.
2. Las actividades de la escuela no pueden tomar ni como punto de partida ni como perspectiva de organización la concepción de homogeneidad. Esto conduce a búsquedas de reconocimiento de la diversidad no sólo para construir el respeto y la confianza, que son valores fundamentales, sino por el valor y posibilidades que se desprenden de ella, lo que podría incluso argumentarse desde la conveniencia.
3. La escuela definitivamente no puede mantenerse con el compromiso de reproducir la sociedad en que vivimos. Su misión debe verse como un laboratorio en donde cotidianamente se corrobora que es posible vivir en ambientes de convivencia inspirados en el respeto y la justicia y orientados a la búsqueda de una formación para la democracia.

Como una consecuencia de estos planteamientos, los horizontes institucionales se resumen en las vivencias de conocimiento y las vivencias de convivencia; se trata de concebir el conocimiento como una emergencia en las interacciones que se dan en el trabajo por proyectos y la formación para la convivencia en las dinámicas del trabajo en colectivos, que se traduce en experiencias personales de convivencia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque tradicionalmente las instituciones escolares se juzgan por el conocimiento y más recientemente por la información disciplinaria que se posee, el ambiente educativo que se vive en las instituciones y, en particular la convivencia y la formación para la democracia, han comenzado a ser motivo de investigación, dadas las transformaciones que se están dando en este ámbito; en efecto, la globalización y la economía de mercado, la visibilización de nuevos movimientos sociales (afro, feminismo, indígenas y homosexuales, etc.), las tecnologías digitales, la incidencia de los medios de comunicación y el reconocimiento de otros escenarios de aprendizaje distintos a los de la escuela, han convocado una serie de reflexiones, cuestionamientos y dudas sobre las posibilidades de la escuela como instancias de socialización y aprendizaje.

De las críticas más frecuentes y reconocidas está la de considerar la escuela como “lugar de reproducción no solo de las ideologías que promueve el capitalismo, sino también de sus relaciones”, es decir del individualismo, la obediencia, incomunicación y heteronomía característica de la mayoría de las prácticas escolares.

Si bien es cierto que estos cuestionamientos todavía tienen solidez para algunos sectores de la comunidad educativa, es necesario reconocer que en ésta (la escuela) también se viven las contradicciones propias de este sistema económico. De allí que hablar sobre convivencia, ambiente educativo y democracia es reconocer la mutua interacción que se presenta en estos dos sistemas, con sus consecuentes paradojas.

Por ejemplo: se quiere formar en el reconocimiento de las diferencias mientras que socialmente se fomenta la exclusión y se insiste en la homogeneidad del ser. Se quiere

incentivar en los chicos la participación y la deliberación, pero que esta no vaya en contravía de la adaptación y la integración social vigente, al igual que se promueve la realización personal en un contexto de economía de mercado que regula todo.

De ahí la naturaleza contradictoria y compleja de la escuela; pues, si bien en esta se vive el ejercicio del poder y la homogenización, también es evidente que la dinámica cultural que viven los muchachos (dado que el escenario escolar no es el único lugar de individuación, socialización), hace que el proceso de “enculturación” (en un sentido antropológico) propuesto en las aulas no se de plenamente. Esto sin contar con las contradicciones y búsquedas existenciales (dar sentido a la vida) que se oponen a los controles que a través de la escuela pretende imponer el poder, al tratar de hacerle creer a los jóvenes que sus necesidades, como seres humanos, son las mismas que las de la sociedad de consumo.

Sin embargo, pese a estos interrogantes, la escuela en nuestro país es uno de los pocos espacios que genera confianza gracias a su poder homogenizador en la reproducción cultural, y dada la pérdida de credibilidad que hoy día sufren nuestras instituciones, frente a las cuales los individuos no se sienten comprometidos ni con ellos, ni con las normas que promueven, situación que ha sido descrita como el divorcio entre la regulación por la ley, la moral y la cultura (Mockus, 1.999).²

Por esta razón, la escuela es vista como un lugar propicio para incidir en la transformación de las problemáticas sociales, Vg. drogadicción, Sida, cuidado del ambiente, participación ciudadana, entre otros.

De este modo, las contradicciones y ambigüedades de la escuela señaladas arriba han abierto un espacio de búsquedas de opciones y alternativas tanto para el estado como para

²Corzo, J. Mockus, A. “Cumplir Para Convivir”.ed., Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003. p175

la comunidad de educadores, exploraciones dentro de las que se contemplan: Mejorar lo que se viene haciendo en torno a la formación en la convivencia y la ciudadanía de los muchachos; o crear alternativas distintas que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables y auto-regulados.

En esta perspectiva, la Constitución Política de 1991, al destacar la relación Estado – Participación, define en el artículo 67 que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico tecnológico y para la protección del ambiente”.³

Norma que más adelante (1.994) sirve de marco para la expedición de la Ley General de Educación que determina el Gobierno Escolar, la elección del personero estudiantil y el manual de convivencia (artículo 17-32)⁴, como mecanismos para abrirle paso a procesos democráticos, teniendo como base la formación en valores que haga viables la práctica de los derechos de los estudiantes.

En este marco es evidente cómo se pretende transformar las relaciones de la escuela a partir del calco de las instituciones democráticas tradicionales, donde los muchachos se ven limitados a elegir sus representantes cada cierto período de tiempo; valga decir que esta situación ha estado signada por la discusión alrededor de los distintos modelos de democracia (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) como ejemplo de cómo los individuos construyen su instituciones.

³ “Constitución Política de Colombia”, Ley 115 de 1994. Esta Ley Clasifica la educación en dos grandes bloques: educación formal y no formal.

⁴ *Ibíd.* . Introduce las dinámicas de los procesos democráticos en la escuela, centrando en los valores como centro de todo los aprendizajes.

No obstante esta circunstancia, los chicos aprenden a vivir en nuestra sociedad, reproduciéndola; lo que habría que preguntarse es: ¿Qué tan democrática es nuestra organización social?, cuando en los casos citados toda esta perspectiva concluye en una “ciudadanía –integrada” (Rubio-Carracedo, 1996).⁵

Como alternativa a esta situación, en la que se asocia democracia con gobernabilidad, en nuestro contexto algunos autores han venido desarrollando el concepto de *cultura democrática*, entendida como: “la endogenización en dicha institucionalidad de los principios democráticos que orientan y determinan la acción de los actores escolares y los lleva a construir la convivencia en concordancia con tales principios” (Aguilar-Betancourt, 2000)⁶.

De este modo, consideramos que una posibilidad para trascender esta problemática sería considerar a las escuelas e instituciones escolares como laboratorios en los cuales se pudiera ensayar y vivenciar otras formas de convivencia, otras formas de relación con lo institucional y otras formas de relación de los individuos con el colectivo, en vez de ser reproductoras de las formas de organización social vigentes.

Es así que la Escuela Pedagógica Experimental- EPE- se presenta como una opción, al plantearse como una innovación educativa cuyos presupuestos y realizaciones se fundamentan, en primer lugar, en un compromiso con el conocimiento y no con la información, lo cual implica una apropiación de los individuos con las tareas y actividades que realizan, enfatizando en la importancia de los procesos significativos de acceso a la

⁵ Carracedo, J. “Ciudadanía Compleja y Democracia”. Rev. .Contrastes, Sevilla, España, 1996.141.

⁶ Aguilar, Juan, F. y Betancourt, José, J “Construcción de Cultura Democrática”.Ed. INNOVE-IDEP .p38.

información y en el fortalecimiento de las actividades en colectivo, buscando con ello la concreción de procesos de autoorganización y reconocimiento de las diferencias.

En segundo lugar, se descarta el modelo de homogeneidad como fundamento para las actividades de la escuela. Se entiende esto como la búsqueda de estrategias que enriquezcan el reconocimiento de la diversidad que permitan elaborar y fortalecer valores fundamentales como el respeto y la confianza.

Finalmente, se hace énfasis en que, en lugar de reproducir la sociedad actual, la misión de la escuela es ser un laboratorio donde se conciban y se corroboren posibilidades de convivencia en ambientes no violentos, inspirados en el respeto, la justicia y la formación para la democracia.⁷

Convivencia e Investigación: La Escuela Pedagógica Experimental

El ambiente educativo y la convivencia siempre han sido motivo de búsquedas, dinámicas y formas de organización, aunque sobre ello no existen definiciones absolutas, sino convicciones que orientan la práctica; dentro de ellas tenemos las siguientes:

En primer lugar se halla el propósito de contribuir a la formación de ciudadanos autónomos, responsables, respetuosos del otro, participativos y, en tal sentido, comprometido con proyectos, búsquedas y metas compartidas colectivamente. Es por ello la oposición a la educación en la obediencia, al individualismo y la soledad. Ahora bien, se ha constatado que la autonomía solo surge en los colectivos; si no hay colectivo no hay autonomía.

⁷ Corporación Escuela Pedagógica Experimental. Presentación .Bogotá, 1991.

En segundo lugar, se quiere que en la escuela muchos asuntos y actividades sean producto de la deliberación y el acuerdo colectivos, y que las preocupaciones se deriven de la conveniencia de actuar teniendo en cuenta lo mejor para el colectivo al que se pertenece, ya que la dinámica de este genera mecanismos de auto organización como la autoridad y las normas que, además, facilitan la elaboración de comunidades más distantes o menos evidentes como la ciudad o el estado.

En tercer lugar, la no existencia de manuales de convivencia ni de reglamentos que regulen la vida en la escuela, es una oportunidad para que todo lo que suceda sea susceptible de discusión y reflexión, ya que la convicción es que todo lo que acaece en la escuela sea visible y que los asuntos se consideren en los contextos en que ocurren o como diría A. Ghiso en el “*Mundo de la Vida*”,⁸ puesto que ello permite el ejercicio de la participación, la manifestación de los puntos de vista, lo cual lleva a aprender de la experiencia de los otros; también da la oportunidad de construir una realidad y actuar de acuerdo a ese contexto creado.

Otra característica de la propuesta de convivencia de la EPE es que la no existencia de reglamentos en ninguna de las instancias ni espacios escolares es una apuesta a la construcción de la confianza.

La práctica de estos principios posibilita considerar una educación para y en la democracia vivenciada en el devenir de los colectivos escolares, especialmente en las dinámicas de la auto-organización y en la necesidad de articular una organización escolar que ha permitido

⁸ Ghiso, A .Pistas para Construir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. ed. CESEP, Medellín, 1998.p 93.

gestar una serie de trabajos de investigación en el ámbito educativo como alternativa frente al individualismo, la violencia y el control.

Valga anotar que estos objetos de estudio han surgido de las dinámicas de innovación y de la cercanía con los planteamientos más caracterizados de la literatura contemporánea; (línea debilitada en los últimos años debido a la disminución presupuestal en las entidades de fomento a la educación, la ciencia y la tecnología).

La Escuela Pedagógica Experimental ha venido incursionando en dos líneas de trabajo: (1) la búsqueda de alternativas pedagógicas en el ámbito del conocimiento y (2) la exploración de alternativas en la formación para la convivencia.

En cuanto a lo primero, la EPE ha trabajado en la invención y consolidación de una alternativa pedagógica que, en nuestro medio, se conoce como las Actividades Totalidad Abiertas (Atas). En esta línea se han adelantado once proyectos de investigación, cuatro de ellos financiados por Conciencias, y los otros por el IDEP. Recientemente, la investigación sobre los procesos que se dan en el aula se ha enriquecido por planteamientos de la epistemología contemporánea; sobre los resultados de esta investigación hay cuatro libros publicados (uno de ellos en España).

En cuanto a la segunda línea de investigación, las actividades se han dado a partir del concepto de *ambiente educativo*; es así como en dos proyectos la EPE ha propuesto la formación en la convivencia (en torno a los ambientes educativos), articulada con actividades centradas hacia el conocimiento en dinámicas de trabajo en colectivo. En la literatura local se reconoce a la EPE como una institución en la que el conflicto, en vez de

evitarse, se convierte en instancia de formación, especialmente de formación para la democracia.

Estos proyectos fueron financiados por Colciencias. Desde 2003, Colciencias reconoció tres grupos de investigación de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, que en 2006 fueron escalafonados como sigue.

Convivencia C; El aprendizaje y la enseñanza B; Formación de maestros B

Este reconocimiento corrobora una tarea que inició la Escuela Pedagógica Experimental hace más de 20 años y que cada día es más necesaria, en cuanto puede constituirse en el motor de transformación de las instituciones y de formación de los educadores.

2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La necesidad de reflexionar e incidir en la transformación de las relaciones de convivencia que se dan en nuestras escuelas, ha conducido a que un grupo de docentes investigadores de la Escuela Pedagógica Experimental, bajo la orientación de su coordinador Dino Segura se ocupase de esta problemática. De ahí que una de las preocupaciones del grupo, haya sido el interés por explorar las características y requisitos necesarios para la construcción de ambientes educativos no violentos, aspecto que supone la construcción de escenarios en los cuales sea posible ejercer la participación, el reconocimiento del otro, al enfatizar en la generación de “colectivos auto-organizados basados en la confianza.

Actualmente se han realizado 16 investigaciones con los fundamentos antes señalados, de las cuales 14 corresponden al tema de estudio (ver anexos)

En catorce de ellos se halla el problema de la convivencia como un eje transversal presencia que se justifica al considerarse la escuela “como espacio para la vivencia de la democracia, la escuela no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes; es también un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo”.(Segura y Molina ,1993).

Entre estas se reseñan las siguientes investigaciones relacionadas directamente con el tema de convivencia en el ámbito escolar; trabajos en los que, mediante la aplicación del análisis

de contenido, se identificarán los referentes pedagógicos y conceptuales que fundamentan la convivencia en la Escuela Pedagógica Experimental emergen del análisis.

1. *“El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la Escuela”*. (EPE – Colciencias. 2001. (D. Segura y otros)): El trámite violento del conflicto en las escuelas es examinado desde dos instancias: los factores exógenos al mundo escolar como aquellos asociados con el medio ambiente y los factores familiares, así como el factor endógeno del ambiente escolar propiamente.
2. *“La emergencia de la ciudadanía a partir de la construcción de colectivos en ambientes de confianza: Hacia el reconocimiento del otro y la formación del sentido de Pertenencia”*. (EPE – IDEP 2000 (López Diana y otros)). Estudio de las dinámicas de los colectivos escolares en la perspectiva del reconocimiento del otro, y el sentido de pertenencia al colectivo.
3. *“La Construcción de la Confianza: Una experiencia en proyectos de aula”* (E.P.E- IDEP. 2000) (López Diana, Malagón M Janeth, y Otros). Sistematización de las propuestas de trabajo que se adelantan en la escuela bajo el fundamento de la “Construcción de la Confianza”. Perspectiva que coincide con el constructivismo radical.

Desde la perspectiva de la escritura es indudable que la investigación del maestro se constituye en una “práctica social discursiva cultural”, ya que la escritura como código cultural le permite insertarse y construir comunidad, dada la particularidad de la escritura de vehicular saberes y concepciones de mundo, lo que le permite constituirse como sujeto y constructor de realidad, lo que le permite dar sentido a su experiencia.

Ahora bien, una “concepción” de mundo es una forma de expresar las percepciones que derivamos de una realidad en particular; de ahí, la necesidad de ubicar en las investigaciones los referentes conceptuales y pedagógicos desde donde se inicia una aproximación a esa realidad, con el propósito de comprenderla y asumirla críticamente y, así, gestar procesos de cambio en los contextos, pues son las concepciones, los imaginarios que cada quien tiene sobre su accionar docente, lo que dota de sentido a la acción.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Al principio de este apartado se decía: “En la EPE, el ambiente educativo y la convivencia siempre han sido motivo de búsquedas, dinámicas y formas de organización aunque sobre ello no existen definiciones absolutas, sino convicciones que orientan la práctica”, lo cual lleva a preguntar:

¿Cuáles son los referentes teóricos y pedagógicos que emergen en la revisión documental de la producción escrita alrededor de los procesos de convivencia que se adelantan en la EPE?

Alrededor de esta pregunta surgen los siguientes interrogantes de acompañamiento que orientarán la lectura comprensiva de los documentos pertinentes. (Y seleccionados en la muestra).

1. ¿Qué caracteriza la producción escrita de la EPE sobre la convivencia?
2. ¿Cuál es el sentido y propósito de la EPE en la formación sobre la convivencia?
3. ¿Cuáles son los referentes epistemológicos y pedagógicos que sustentan la práctica de la convivencia?
4. ¿Cómo se entiende y se relaciona el conocimiento y la convivencia en la EPE?

De este modo, el presente estudio pretende dar respuesta a las preguntas por lo aspectos y referentes teóricos y pedagógicos que se visualizan en la producción escrita realizada por la EPE y, particularmente, en tres textos representativos de esta postura y estas búsquedas en torno a la convivencia en la escuela, a saber:

- “Convivir Y Aprender” Aut., Lizarralde Mauricio, Gómez Martha, Segura, Dino .Ed EPE.2007
- “La Construcción de la Confianza” Aut. López Diana, Malagón Janeth, Valverde Deyanira, Ospina Liliana y otros. E d. E.P.E-IDEP 2000
- “La Emergencia de la ciudadanía a partir de la construcción de colectivos en ambientes de confianza: Hacia el reconocimiento del otro y la formación del sentido de Pertenencia”.Aut. López Diana, y otros. Ed. E.P.E-IDEP 2005

3.1. Objetivo General

Identificar, sistematizar e interpretar Los Referentes teóricos y Pedagógicos encontrados en la producción escrita sobre la convivencia escolar, construida por la Escuela. Pedagógica Experimental, durante la última década: 1997-2007.

3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar y ordenar las investigaciones, programas de formación, textos, artículos, libros, en torno al tema de la convivencia escolar construida por la EPE, durante la última década (formatos Raes).
2. Elaborar una matriz categorial de análisis producto de la sistematización de la información, derivada de la producción escrita, de los programas de formación y de las investigaciones adelantadas por la EPE.
3. Analizar y Contrastar las referentes teóricos, y pedagógicos encontrados en la muestra del estudio, lo que comprende la selección de los textos sobre el tema objeto de estudio.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Marco Teórico: Marco de Referencia Legal

La Constitución Política de Colombia, promulgada en 1991, define la República como un Estado organizado de manera “democrática, participativa y pluralista”, por tanto, deposita la soberanía exclusivamente en el pueblo, el cual puede ejercerla en forma directa o por medio de sus representantes. Esta relación Estado – Participación, establece un “marco democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo” (preámbulo).

Asimismo, en el Artículo 41, determina que en todas las instituciones de Educación, oficiales o privadas, será obligatorio el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. De igual manera, deberán fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

En el Artículo 67, define que la educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia, en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

De acuerdo con estos artículos, en 1994 es expedido el Código Educativo, instrumento educativo mediante el cual se pretende proveer las condiciones objetivas para que la educación sea un bien de altísima calidad accedida por todos los colombianos. Está constituido por la Ley General de Educación de Febrero 8 de 1994, la Ley 30 del Servicio Público de la Educación Superior y la Ley 60 de la Distribución de Recursos y Competencias.

En el Artículo 72 se establece el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, el cual eleva la educación a la categoría de Política de Estado, liberándola de los estrechos márgenes de un período de gobierno. Además, la Resolución 01600 del 8 de marzo de 1994, reglamentaria de la Ley 115 establece el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la Educación Formal.

4.2. Marco Teórico: Referentes Conceptuales

Introducción.

Uno de los aspectos que con más frecuencia se cita como característico de la escuela usual es la homogeneización⁹. Y, en verdad, ésta se encuentra como fundamento y requisito para que las escuelas funcionen como funcionan. Es a partir de la homogeneización que es posible la organización curricular, el control que se concreta en las evaluaciones, la justicia al aplicar las prescripciones derivadas de los manuales y reglamentos de convivencia y, aun, es la homogeneización la que justifica las expectativas sociales con respecto a lo que debe saberse.

Ahora bien, la homogeneización puede decirse que es a la vez una consecuencia de ciertas concepciones de individuo y de aprendizaje, igualmente condición necesaria y presupuesto para que las escuelas sean lo que son. En cuanto a lo primero, la homogeneización va acompañada de la idea de normalidad, que aunque no puede definirse, de todas maneras está presente implícitamente cuando se juzgan las divergencias con respecto a las expectativas. Es así como, con frecuencia, quien en la Escuela no logra o no actúa como lo hacen los otros, puede ser sometido a un tratamiento especial ya que ello se debe a una deficiencia: falta de atención, dislexia, problemas de aprendizaje, hiperactividad, etc.: *"El individuo exhibe conductas que se salen de lo normal"*.

Por otra parte, el que se piense que los diferentes desarrollos que describen el crecimiento de los individuos (afectivo, social, cognoscitivo, etc.) sigan patrones perfectamente bien definidos y generalizables para todos, unido a la idea de que lo que hay que aprender puede,

⁹ Segura .D "El trabajo en grupos heterogéneos", Rev. Nodos y Nudos, Bogotá 2004, p14

no solamente preverse sino secuenciarse de acuerdo con niveles de dificultad, permite pensar, por ejemplo, en los planes de estudio.

Así que, estos dos elementos, una concepción de individuo (y, en particular, de desarrollo) y lo que se piensa que es el conocimiento, unidas a una idea de lo que es el aprendizaje, conducen a la institución escolar, a verse inmersa en perspectivas muy bien definidas de enseñabilidad, currículo, normalidad, tratamiento y evaluación.

Frente a esta situación, se puede preguntar si no es posible pensar en la organización de instituciones escolares en las que se respete la diversidad que existe en los seres humanos considerando dos aspectos que se han mantenido en el centro de la discusión acerca de la escuela, la convivencia y el conocimiento.

4.2.1. La convivencia¹⁰:

Desde la antigüedad hasta nuestros días, la pregunta sobre la convivencia ha sido abordada y analizada desde los diferentes enfoques y perspectivas de las ciencias sociales, naturales, y la pedagogía, a partir del debate abierto por las visiones de Aristóteles y E. Kant. Posiciones que han devenido en el nacimiento de posturas encontradas alrededor de lo que es la vida con los otros: Neokantismo, Neoaristotelismo, La Biología del conocimiento, corrientes frente a las cuales los estudiosos de estas disciplinas se han interrogado sistemáticamente por las condiciones, posibilidades y dificultades que exige “estar con los otros”.

¹⁰ La convivencia en la EPE se entiende como la emergencia de las interacciones de los sujetos basadas en la credibilidad en ellos mismos y en el otro antes que generadas por la normatividad que desde la desconfianza, estipula sanciones presuponiendo la acción antes que esta ocurra. VALVERDE, D., y otros (1999) *La construcción de la confianza*. EPE – IDEP, Bogotá.

Desde la Filosofía, por ejemplo, Aristóteles y el pensamiento griego, se preguntan sobre el sentido de la convivencia, sobre el origen del hecho político, así como su relación con lo ético, en otras palabras, cómo se da la integración del Hombre en la sociedad. En efecto, el ciudadano es un hecho político humano, dado que este no puede desarrollarse integralmente sin otra relación vivencial práctica con los demás, en consonancia con la construcción de la *areté*, el cuidado de sí que no se reduce a un “*conocimiento técnico de uno mismo*”¹¹ sino que éste se halla vinculado a la auto restitución de la comunidad y la propia personalidad, de manera que el desarrollo de esta última es análoga al de la sociedad; de allí se colige que, así como el ciudadano tiene sus “etapas de crecimiento”, la comunidad también tiene su historia, durante la cual se transforman sus reglas de comportamiento. De ahí que la norma (lo que es de uso común, o normal para todos) se convierta en una regla de conducta para el individuo. Por eso se puede pensar que, en su sentido original, la norma no es impuesta, es una consecuencia del desarrollo del grupo social en la dirección de la base hacia arriba y no al contrario dada la dinámica de la comunidad, por ello la norma es inseparable del discernir del grupo, es decir, las comunidades se desarrollan por las normas que orientan a los individuos., pero éstos se hallan determinados por la búsqueda de lo que es el bien para la comunidad, en una dinámica en que los individuos contribuyen a movilizar en la medida en que conviven con los otros en un mismo espacio que la búsqueda de un mismo fin, la Polis.

¹¹ En palabras de Foucault: “Uno no puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es el conocimiento de sí en un sentido socrático-platónico. Pero es también el conocimiento de un ----- de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y preocupaciones”. Citado EN: (2006) *Herramientas ---- en ética y valores*”. MEN, Bogotá.

4.2.3. La Racionalidad Neokantiana.

La base de la reflexión de Kant se daría en el carácter conflictivo de la convivencia humana; por ello, se propone fundamentar la moral a partir del uso de una razón universal, dado que ésta es la fuente del conocimiento y de su validez, capaz de abstenerse de toda consideración accidental. De ahí que los juicios morales para Kant tengan una pretensión de universalidad, ajeno a toda particularidad y contexto universal, al ser aceptado por todos, dado que se aspira a que las acciones realizadas por el ser humano deben regirse por un imperativo categórico, que obedecería a un planteamiento racional, lo que postularía que nuestras acciones puedan convertirse en menciones universales que ganan el estatuto de buena conducta, de ejemplo del “deber ser” que se realiza sin expectativas de premios, recompensas o castigos. Para Kant, la razón que todo ser humano posee lo convierte en un legislador del universo moral, que empieza por el de la misma persona¹².

Este énfasis en el individuo hace que esta concepción debilite la relación que se presenta entre ética y política, que los Neokantianos pretenden restablecer a partir del abordaje del deber ser, y que se expresa a través de acciones y valores que se abordarían en la especificidad ética sin el concurso de otras disciplinas. Por ello, el punto de partida es el lenguaje, la intersubjetividad y el consenso, matizando con ello “las éticas del deber”.

En este marco, el lenguaje es una condición y posibilidad de conocimiento. En este sentido, la comunicación lingüística se equipara a la de racionalidad, sustituyéndola para la noción de razón nomológica, puesto que razón comunicativa se da siguiendo unas reglas universales independientes del contenido que orientarían las acciones y anticiparían los acuerdos ideales. Siguiendo a Apel y a Habermas, el diálogo ideal se fundamenta o rige

¹² Lineamientos curriculares en Ética y Valores, MEN, Bogotá.

por reglas argumentativas intersubjetivas que persiguen la búsqueda consensuada de la verdad, “lo que constituiría la finalidad de toda argumentación”. De ahí que la norma moral válida es la que se deriva de la deliberación. En nuestro contexto un desarrollo particular de esta concepción es la propuesta sobre ética y educación de L. G. Hoyos. Al respecto, el citado maestro señala: “La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia la comunicación, que deja de ser mero medio para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la esfera de lo público. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida, permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de género democrático del estado social de derecho”. (HOYOS, 1991) Argumentando con ello cómo la razón comunicativa se convierte en una opción para democratizar los espacios escolares, en donde se reconoce la pluralidad de las perspectivas a través e acuerdos que satisfacen los intereses y sentimientos de los participantes, pues según Hoyos, lo que se pretende, entre otras, es poder razonar a partir de sentimientos que requieren significado con respecto a la conciencia moral.

Para Hoyos, el desarrollo de una educación en valores comprendería los siguientes pasos:

1. Una fenomenología de la moral, para explicar cómo la moral se ocupa de experiencias concretas.
2. El sujeto moral, aquel que se constituye en la sociedad civil en situaciones problemáticas y conflictivas, en las cuales surge el ser moral. El sujeto moral es aquel que es capaz de formarse en un sentido kantiano, es decir, que se atreve a hacer uso de su propio entendimiento para acceder a la mayoría de edad. Formación que desarrollaría, en una estructura contextualizada, mundo de la vida,

historicidad, en la sociedad civil, en la comunidad, espacios donde se constituiría un sujeto *responsable de... y con respecto a...*

3. Los sentimientos morales, que se dan en una actitud participativa en el mundo de la vida y que pueden ser analizados a partir de las vivencias y experiencias personales de cada quien (Hoyos, 1998).

Cabe anotar cómo esta perspectiva del filósofo colombiano es tomada como referencia teórica en algunos de los trabajos sobre formación de ciudadanía desarrollados en la EPE, a partir del examen de su ambiente educativo, dado que en esta no se desconoce cómo la dinámica del mundo de la vida y los contextos, constituyen estructuras de significación a las que se incorporan y recrean sus integrantes en nuestro caso, la escuela.¹³

4.2.4. El Neo – Aristotelismo

Esta concepción se fundamenta en la naturaleza humana que se desarrolla en lo concreto como virtud o “actividad”, referida al ejercicio de las funciones y actividades particulares del hombre orientadas a su perfección como ser humano. Por este motivo, la educación moral, dentro de esta visión, es la formación de la virtud que es asumida por los individuos en la interacción, a través del autoconocimiento y conocimiento del bien mediante la práctica de hábitos virtuosos, cuyo fin último es la búsqueda de la felicidad.

Por esta razón, conceptos como el deber o el bien, no se derivarían de una ética prescriptiva de cuño kantiano, sino de la particularidad de la naturaleza humana. Una corriente de esta postura es el comunitarismo, que considera que los derechos de igualdad resultan “abstracciones distantes de la realidad de los individuos, que se debaten dentro de los

¹³ Véase: La emergencia de la Ciudadanía. En: Ciudadanía y Escuela (2005). IDEP, Bogotá.

valores de productividad y retroactividad: Por consiguiente, rechazan la postura liberal y la “invalidez de estrategias cognitivas racionales”. Para los comunitaristas es preciso centrarse en la comunidad y no en la racionalidad social.

Charles Taylor, A. MacIntyre, M. Walter, conocidos representantes del comunitarismo, se apoyan en Aristóteles y Sto. Tomás de Aquino, para argumentar que el concepto del bien es la razón o causa formal, por ello las personas se encuentran obligadas a ser virtuosas, pues el fin no justifica los medios. Por otra parte, estos pensadores afirman que el ser humano se contribuye como tal en un contexto del que no puede hacer abstracción, debido a que éste (el sujeto) se halla “encarnado” en esta contextualización. Por consiguiente, la comunidad se constituye en su fundamento como persona, habida cuenta que las normas existentes dentro del grupo coinciden los principios de sus integrantes.

Cabe anotar que las propuestas comunitaristas no pretenden reivindicar los valores puritanos típicos de las posiciones conservadoras, pues los cuestionamientos que realizan tienen como fundamento la crítica al individualismo político que ha perdido el sentido del bien común, al individualismo moral que se ha convertido en subjetivismo emotivista, además de intuir el individualismo económico que ha dado lugar a egoísmos inhumanos.

Por consiguiente, a partir de estas críticas, los comunitaristas plantean la “imposibilidad de establecer normas de convivencia justas e imparciales sobre la base de principios abstractos” y presentan como alternativa volver los ojos a los contextos, sus usos, creencias prácticas y costumbres como referentes de sentidos de justicia y regulación.

La biología del fenómeno social

Dada la importancia e incidencia que ha tenido esta corriente sobre los trabajos que se adelantan en el campo educativo, particularmente en la EPE¹⁴, considero necesario reseñar las bases fundamentales de dicha teoría.

Esta visión, a diferencia de la perspectiva antropológica de las anteriormente expuestas, se sustenta en la fundamentación de los orígenes biológicos de la convivencia. La consideración inicial que realiza Maturana¹⁵ se halla referida al mundo en que la realidad es entendida, ya que la posición que se adopte frente a esta, determinará la relación que se establezca con los otros, aspecto que tiene implicaciones directas en las aulas y en la convivencia, tanto en lo que se enseña y en cómo se enseña, así como en la estructura social, es decir, en la forma de configurar la identidad, interpretar el mundo y adelantar los procesos de socialización.

Esta consideración es tanto más importante, ya que en nombre del conocimiento se han dispuesto, organizado y concebido las escuelas y, a la vez, suelen justificarse prácticas autoritarias y carentes de sentido. (Segura, 1999)¹⁶ Por ello, las preguntas sobre ¿Cuáles son las características de la experiencia humana?, ¿Cómo ocurre la experiencia humana? ¿Qué es la realidad y el conocimiento?, se convierten en premisas básicas a discutir ya que tradicionalmente la concepción de realidad se ha difundido como independiente y externa del sujeto cognoscente, de manera que la búsqueda de la verdad es un proceso de descubrimiento dependiente de esa realidad.

En la tradición clásica del pensamiento científico Descartes, Galileo, Bacon y Newton desarrollaron la noción mecanicista del mundo cuya característica es la escisión sujeto-

¹⁴ Ver las investigaciones presentadas en los anexos.

¹⁵ Maturana, H "Realidad: La búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga." Pakman, Marcelo En Construcciones de la experiencia Humana, Vol. I (comp.), Barcelona, 1994, p51.

¹⁶ Segura, Dino, "Construcción de la Confianza", E.P.E-IDEP, Bogotá, 2000, p 20

objeto, donde se contraponen los dominios de la mente y la materia aplicándose como esquema a la relación hombre -naturaleza.

De acuerdo con esta metáfora, las leyes del mundo mecánico están presentes y son constantes, de modo que la tarea de la ciencia sería la de su descubrimiento por medio del ejercicio de la razón, lo que le permitiría al sujeto aprehender y representarse fielmente los objetos que se hallan delante de él; asimismo, todo lo conmensurable y cuantificable se consideraba objetivo, científico, mientras que las otras miradas eran consideradas erróneas, subjetivas, de ahí que para esta perspectiva solo se considere un solo mundo, una sola mirada, una sola realidad aprehensible independiente del sujeto que la aborde.

De esta manera, todo lo que se escapara de esta forma de explicación era convertido en naturaleza, en lo otro irracional; así, las mujeres fueron naturalizadas y, por lo mismo, consideradas como seres irracionales, y la exterminación de los pueblos colonizados se justificó en su naturalización.

En contraste con este punto de vista, en el enfoque de la biología del conocimiento se destaca el cambio de lugar del observador, pues se reconoce como éste, en su observación, introduce un orden en lo que observa y lo que observa es más dependiente de su aparato perceptivo que de la estructura misma de algo objetivo externo a él, es decir, el mundo es co -construido por el observador, de manera que el conocimiento derivado en este proceso no es neutral, imparcial, puesto que en este, el observador es el que ordena lo que percibe, lo que significa que es imposible percibir el mundo fuera de nuestra percepción, sino que nuestra percepción acompaña a cada conocimiento, a cada observación. Aspecto del que no escapan las propias auto-observaciones en la relaciones con nosotros mismos, en palabras de Maturana, las preguntas alrededor de “¿cuál es la organización de lo vivo? Y ¿qué

sucede en el fenómeno de la percepción? Han conducido sus búsquedas investigativas: *“Mis investigaciones sobre la percepción del color me llevaron a un descubrimiento que resultó extraordinariamente importante para mí: El sistema nervioso opera como una red cerrada de interacciones, en la que cada cambio de las relaciones interactivas entre ciertos componentes, resulta siempre un cambio de las relaciones interactivas de los mismos o de los otros componentes”*, de esta afirmación Maturana deriva dos conclusiones: 1. Los sistemas vivos están organizados en un proceso circular cerrado, que permite el cambio evolutivo de modo que la circularidad sea mantenida, pero que no admite la pérdida de dicha circularidad. 2. El sistema nervioso no es solamente auto organizador sino auto referente, de modo que la percepción no puede ser contemplada como la representación de una realidad externa,, sino que deber ser entendida como la creación continua de nuevas relaciones en el interior de la red neuronal: *“Las actividades de las células nerviosas no reflejan un entorno independiente del organismo vivo y por lo tanto, no permiten la construcción de un mundo existente de un modo absolutamente externo”*(Maturana. 2002)¹⁷

4.2.5. La interacción ínter subjetiva

En este paradigma se destaca la naturaleza individual y colectiva de la existencia del ser humano, aspectos dentro de los cuales no se puede considerar el uno sin la otra, condición que establece una realidad afectiva y física interpersonal en la que el integrante del colectivo puede conocerse tanto a si mismo como a los otros solamente en la relación que establece con los otros observadores en el contexto de realidad constituida alrededor de él.

¹⁷ Ibid.

La interacción ínter subjetiva es una “realidad afectiva”, es un proceso que involucra un conocimiento interaccional con los otros que, a su vez, se constituye en configurador de identidad.

4.2.6. La Auto-Organización

En este sentido el conocimiento es entendido como auto-organización, ya que los organismos se organizan en función de su supervivencia y no por las demandas externas del contexto donde se halla inmerso el organismo *“los seres vivos, incluidos los seres humanos son sistemas determinados estructuralmente. Esto quiere decir que todo ocurre en nosotros en la forma de cambios estructurales determinados en nuestra estructura, ya sea como el resultado de la propia dinámica estructural interna, o como cambios estructurales gatillados en el medio pero no determinados por este”*.(Maturana,2002).

De allí que para un observador el comportamiento “inteligente” de un organismo de un medio particular, no es mas que la expresión de la congruencia que hay entre las acciones de dicho organismo y el medio en el cual este se halla acoplado, Vg. las maniobras de “ataque” de un submarino cuando llega al puerto.

De este modo, el conocimiento es resultado de la interacción del organismo con el medio, aspecto que contraría las visiones de conocimiento que lo consideran proveniente de un afuera.

Por otra parte, en virtudes su dinámica estructural los seres vivos se constituyen y se delimitan como redes cerrados de producción a partir de los componentes y de las sustancias que toman el medio, en otras palabras los sistemas vivos como redes de

moléculas participan en la producción de las moléculas que los crea y los constituye de la misma manera. A este fenómeno Maturana y Varela lo denominan auto-poiesis.

El Sistema social: Dentro de esta concepción se considera que “los seres vivos constituyen con su conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos y en el que ellos por lo tanto, conservan su organización y adaptación y existen en una coteriva contingente a su participación en dicha red de interacciones dentro de estas condiciones se tiene un sistema social” (Maturana 2002)¹⁸.

En este contexto, los individuos no son considerados de una manera aislada sino como integrantes de una totalidad cuya red de relaciones fundamentalmente se dirige a preservar la organización y la vida, de manera que la no consideración de este aspecto no permitiría reconocer a un grupo como humano.

En el caso de las sociedades, consideradas como un sistema social, éstas tienen como característica ser referenciadas, con sus condiciones de existencia y cambios. De ahí que su dinámica social involucre tanto al individuo (como elemento del sistema) como al sistema mismo, de manera que, en la experiencia humana, no solo la del individuo sino también la de la totalidad: *“los miembros de una sociedad humana cualquiera realizan esa sociedad con su conducta, y con ella, continuamente selecciona en sus miembros, antiguos y nuevos esas mismas conductas.”* (Maturana H, 2002).

4.2.7. Fundamentos de sistema social

La biología del fenómeno social vincula la reflexión ética a su sistema a considerar la emoción, el amor, la cooperación y el leguaje como constituyentes de la sociedad dado que

¹⁸ Ibid

las relaciones que se dan entre sus miembros están definidas por la emoción que las soporta; sin embargo, la tradición cultural ha privilegiado la razón sobre las emociones como fuente de conocimiento al subrayarse su carácter intelectual y teórico, consecuencia de la actividad de un observador científico e imparcial, cuya subjetividad no ha interferido ni se ha involucrado con su objeto de conocimiento. Frente a ello, H. Maturana (1995¹⁹) señala: *“la distintas acciones humanas quedan definidas por la emoción que las sustenta y que todo lo que hacemos lo hacemos desde una emoción”. (...) “el emocional en cuya conservación se constituye lo humano, al surgir el lenguaje, se centra en el placer de la convivencia, en la aceptación del otro frente a uno, es decir en el amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones que aceptamos al otro en la cercanía a la convivencia”*.

De hecho, en nuestra vida diaria, las argumentaciones que recibimos no son otra forma que justificar nuestras apreciaciones o nuestros puntos de vista sobre lo que creemos cierto, justo, honesto, virtuoso, o no; en efecto, es a través de la emoción mediante la cual definimos cómo nos relacionamos con los otros, cómo lo sentimos, nos da la referencia si se halla cerca o distante de nosotros, si nos aman o nos rechazan.

De acuerdo con Maturana, vivimos en una dinámica que aprendemos desde que estamos en el útero y cuando lenguajeamos, el lenguaje y la emoción están entrelazados de tal manera que nuestro fluir emocional es afectado por nuestro lenguaje, y nuestro lenguaje es afectado por nuestro fluir emocional. Este aspecto es de crucial importancia en la comunicación cotidiana, ya que influir y ser influidos lleva a replantear el uso del lenguaje, dado que podemos establecer palabras generadoras de vida o de muerte de acuerdo con la

¹⁹ Maturana, H “Lenguaje y Realidad el origen de lo Humano”, Rev. de Psicología, Univ. Nacional de Colombia ,Bogotá, 1997.p200

forma como establecemos la interacción socio-comunicativa, p.ej., después de una agria discusión nos disponemos de un modo distinto si escuchamos una frase o palabra de acercamiento. “si cambia la emoción, cambia la acción o el dominio de conductas que dicha emoción específica” (Maturana, 1995).²⁰

Desde la visión sistémica de Maturana, se afirma: “*que todo sistema social se funda en el amor en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano. Si no hay amor no hay socialización genuina y los seres humanos se separan. Una sociedad en la que se acaba el amor esta se desintegra. Solo la coerción de uno y otro tipo, es decir, el riesgo de perder la vida, puede obligar al ser humano que no es un parásito, a la hipocresía como miembro de un sistema social sin amor. Ser social involucra siempre ir con otro y se va libremente solo con el que se ama*”. Esta concepción del amor como fenómeno biológico relacional, no es un asunto de legitimar al otro o de hacer cosas intencionales para reconocerlo, ya que este es un conjunto de acciones que se dan en el vivir homínido, al ser esta “la emoción central en la historia evolutiva que dio origen al ser humano, de manera que el otro aparece a través de este conjunto de acciones en coexistencia con uno en condiciones en que el otro puede ser uno mismo”.

4.2.8. El lenguaje

Otra contribución de este paradigma es su teoría sobre el lenguaje ya que este se concibe como actividad que se da mediante la coordinación de acciones, el len guajear, proceso que

²⁰ *Ibíd.*

hace posible la creación de nuevas realidades mediante el entrelazamiento con el emocional.

En esta ontología del conversar Maturana (1995) sustenta que lo emocional es tan indisociable del lenguaje como lo racional, de manera que si reconocemos este aspecto en nuestros procesos de auto-reflexión y pensamiento, la convivencia sería más respetuosa, pues en este sentido cada palabra o gesto que se pronunciara no aludiría a una realidad exterior al sujeto, sino que esta se halla referida al sí mismo, a las emociones que la sustentan, a la coordinación de acciones con los otros.

Por esto, en el marco de una experiencia inmediata no se puede diferenciar lo que es ilusión de una percepción, solo logramos con el lenguaje, lo que permite establecer categorías de verdad, de justo e injusto, de bello, de feo.

“El lenguaje permite elaborar proposiciones abstractas y así la experiencia inmediata es reordenada y explicada en un concepto que tiene sentido en sí misma”.

Este enfoque controvierde las tradicionales metáforas de la comunicación entre dos elementos: el receptor y el emisor, metáfora que supone la comunicación fluyendo del uno al otro como si cada uno de los participantes estuviera al final de un tubo pretendiendo creer que la información emitida es la misma que la recibida.

Cultura y convivencia: la socialización

El otro ámbito relacional donde se desenvuelve la convivencia es la cultura como espacio que posibilita la supervivencia de los seres humanos característica que es posible en la misma medida que los individuos son socializados por las agencias y dispositivos que

posibilitan la inscripción cultural y la transmisión de aquellas pautas de comportamiento, creencias y saberes, rituales e instituciones que garantizan la supervivencia de la misma.

Si bien es cierto que estos bienes simbólicos son ofrecidos como realidades, no es menos reconocer que esta relación no es pasiva, pues se funda en una relación dialéctica entre los sujetos que se forman en esas agencias o dispositivos, ya que al ser formados por estos aparatos, estos también son transformados por los individuos que la conforman; de allí que el sujeto integrante de una comunidad cultural viva las vicisitudes propias de la interacción social que le permite ser cada vez otro en la medida que interactúe y se defina gracias al lenguaje.

Autores como Berger y Luckman desde el construccionismo social señala que a través de la socialización primaria (niñez) el individuo se incorpora a la sociedad a internalizar las pautas normativas preexistentes antes de su nacimiento. Aquí se encuentran lo significantes que le son impuestos al individuo y que son presentados como realidades objetivas independientes del mismo; de este modo el individuo nace dentro de un mundo social (Berger, P, y Luckman, T. 1986). Para estos autores, la segunda fase del proceso la denominan socialización secundaria, etapa en donde el individuo interactúa con nuevos espacios del mundo social, relación que es definida con el lenguaje como incorporación del otro generalizado. Este programa de institucionalización exige la internalización de los submundos a los que se quiera pertenecer y que requiere por parte de este el individuo aprende los comportamientos que exigen los roles.

De esta manera, en la socialización primaria se aprende una manera de ser, de emocionarse, de identificarse en las emociones y en la conformación de la identidad, proceso que es

mucho más marcado que el de la socialización secundaria, donde se contrasta con la deshumanización que se vive en esta última.

Al respecto, desde la biología se relacional afirma: “las diferentes culturas son distintas redes cerradas de conversación y como tales, son distintas configuraciones cerradas de modos de estar en el lenguaje y emocional cuando experimentamos uno sentimientos, connotamos una clase particular de conducta para cada emoción” (Maturana H, Verdenzoller (1993)).²¹

Desde esta perspectiva, la cultura es conservada cuando los integrantes de la comunidad se hacen miembros de ella y la realizan al vivirla y esta se aprende desde los primeros años de vida cuando los niños aprenden el hacer y el emocionar de la madre, aprendiendo con ello los comportamientos que implican “conservación” o negación de cierto “emocionar”.

Por otra parte desde esta concepción destaca el papel fundamental de las madres en conservar la cultura la que se ha denominado como matriz ética, dada la relación materno-infantil que se caracteriza por la cooperación, participación, el cuidado, y la alegría de vivir que exige el abrirle paso a la nueva vida que se desarrolla.

Situación contraria ha lo que sucede cuando el chico ingresa a la cultura patritzica (socialización secundaria) que se inicia desde que el infante ingresa al sistema educativo con sus condiciones de competencia, instrumentalización y eficiencia orientada básicamente a la inserción laboral, con sus exigencias de éxito social e individual, circunstancia generadora de incertidumbres, ansiedades y frustraciones para los jóvenes estudiantes.

²¹ Maturana, H, “Transformación en la convivencia “. Chile, Ed. Dolmen. 2002. p51

Es por ello que si en la institución educativa se reconocen los orígenes biológicos de la cognición y la convivencia, surge como alternativa la necesidad de construir propuestas pedagógicas que propendan por establecer nuevas relaciones con el conocimiento y por consiguiente de convivencia, opción distinta a la que propone la escuela usual donde tradicionalmente se ha considerado en la relación con la realidad y el conocimiento que los objetos preexisten a la mirada de los estudiantes posición que se traduce en la formación de una actitud pasiva y obediente de los estudiantes frente al saber ya que esta posición del observador supone la aprehensión de la realidad de una manera objetiva, mediante el uso de un instrumento, o una forma de proceder que garantiza el conocimiento independientemente de la persona que la realiza, de manera que el saber obtenido correspondería a los resultados de la representación de los objetos que se hallan delante del observador.

Datos y aseveraciones sobre el mundo que se erigen con una pretensión de verdad y por ende de memorización, ya que habla de un único mundo una única realidad para cualquiera de los observadores o participantes de una situación de interacción social.

De allí que los estudiantes en la escuela al enfrentarse a este mundo ya significado y pleno en certezas los conduce a la negación de si mismos y de los otros pues ninguno de ellos puede ser participe de su conocimiento que en la escuela actual se considera como los resultados de la investigación científica.

Concepción que sustenta y justifica la instalación de prácticas educativas que de manera violenta que inciden en la salud mental de los estudiantes y de los maestros.

Por ello la necesidad de crear y organizar espacios escolares donde se plantee una relación distinta con la realidad y el conocimiento ya que la posición que adopte frente a estos incidirá de manera determinante en las relaciones que establezcamos con el entorno social.

4.3. Marco Teórico: La educación Ética

En consonancia con las posturas presentadas se originan diferentes enfoques sobre la educación moral. En este marco se diferencian tres líneas de aproximación a la educación moral que se sustentan en: la reflexión sobre el juicio moral a partir de principios generales, la educación moral como formación de la virtud y, por último, la que concibe la vivencia o negación de los valores, es decir que estos ni se enseñan o se aprenden, se viven.

Autores como F. Varela y Ch. Taylor señalan que tanto en filosofía como en la psicología se han diferenciado dos posiciones frente a la ética: las que se concentran en “hacer correcto”, frente a las que postulan el ser correcto (Varela, F. 2002).²²

Siguiendo esta línea del “hacer correcto”, caracterizado por el establecimiento y aplicación de reglas o principios, consecuencias de la búsqueda de lo general, lo formalizable o lo previsible -característica del pensamiento occidental-, se constituyen las investigaciones de J. Piaget, quien afirma en su texto *“El juicio moral del niño”*: “Es el criterio moral lo que nos proponemos a investigar, no el comportamiento moral” y continua diciendo “la lógica es la moralidad del pensamiento, de la misma manera que la moralidad es la lógica de la acción”... (...) “la razón pura es el arbitro de la reflexión teórica y de la practica diaria.”²³

²² Varela, J.F, “la habilidad Barcelona, E.d. Debate, 2002ética”. P14

²³Piaget, J. “seis estudios de psicología del niño” Madrid. Ed Planeta-Agostine 1985

Esta perspectiva, que Piaget concreta en su teoría sobre el desarrollo moral, plantea que hay un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral; el primero se inicia al nacer el niño y continua en una forma ascensional similar al crecimiento orgánico; esencialmente consiste en una marcha hacia el equilibrio que habitualmente es roto al enfrentar al niño a situaciones problemáticas o conflictos que le posibilitan el tránsito a un nivel o estadio superior de conocimiento, en un proceso de asimilación y acomodación, orientado a la búsqueda de niveles más estables, y que se manifiestan en la evolución de la inteligencia, desde las ideas más infantiles hasta la formalización adulta. Análogamente, la vida afectiva conoce esta evolución al verse cómo los sentimientos se estabilizan con la edad.

Posteriormente, Piaget supone que el desarrollo de la moralidad como función de la acción social para pasar de la moral heterónoma a la autónoma donde es decisiva la cooperación social del grupo.

Esta teoría continuada por Kohlberg en lo referente al desarrollo moral en la adolescencia y la edad adulta considera como objeto de su atención la justicia, centrando su preocupación ética en sus principios universales donde se puedan derivar valores o normas particulares donde el ser humano es un fin en si mismo y no un medio (Yáñez, J 2001)²⁴.

En cuanto a su modelo de desarrollo este iría de la abstracción a la autonomía cuya vía serían los juicios universales de justicia.

Por estas consideraciones Kohlberg propone como educación moral, la situación de situaciones conflictivas (dilemas) ficticias o de la vida real que no tienen solución en las cuales el individuo se ve convocado a tomar una decisión.

²⁴ Yáñez, J “Debates en la psicología del desarrollo moral”, Bogota, Depto de psicología, UN, 2001

El razonamiento sobre estas situaciones le permitirá a los participantes construir valores a partir de la argumentación buscando la contradicción y equilibración entre los mismos los cuales se convierten en elementos de cambio.

Valga anotar que esta perspectiva de desarrollo en nuestro país ha ejercido una influencia en los procedimientos pedagógicos referidos a la formación en la convivencia y la ciudadanía tal como lo evidencian las evaluaciones alrededor de las competencias ciudadanas y las pruebas de comprensión y sensibilidad ciudadana (1998-2000) y las investigaciones financiadas por el IDEP.

El proyecto de la SED (Secretaría de educación del Distrito) “Competencias ciudadanas”²⁵ centradas en aspectos como: el desarrollo de la argumentación moral, La comprensión de la convivencia en la ciudad, y la sensibilidad hacia los tópicos mas relevantes de la vida ciudadana. Algunos de los resultados son los siguientes: “los niños de la básica primaria consultados no consideran que sus acciones puedan tener consecuencias que afecten el bienestar de los demás como conjunto social.” “los chicos centran sus planteamientos en la propia perspectiva o en la del grupo sin considerar la comunidad, situación que se explica por su lógica moral que es considerada insuficiente por la estructuración de una vida en sociedad orientada por la búsquedas de bienestar en su conjunto” “para la resolución democrática de los conflictos y para el restablecimiento de relaciones de cooperación en comunidades complejas como la nuestra caracterizada no solo por su diversidad sino también por su aspiración a reconocerse como plurales”. (Jaramillo, R, 2001).²⁶

²⁵Aunque no es actual, sigue vigente el trabajo descriptivo sobre los proyectos de formación en valores financiados por el IDEP (1997-2001)

²⁶Jaramillo, R, y otros. Informe de resultados. Prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Alcaldía mayor de Bogotá, D.C., 2001

Este trabajo, que muestra la operacionalización conceptual de las ideas de Kant, Rawls y Kohlberg, ha sido blanco de muchas críticas ya que le cuestionan el desconocimiento de los factores contextuales que inciden en la socialización política de los muchachos, así como la tematización intelectual de la sensibilidad. Además, involucra la socialización política del desarrollo moral. Frente a estas propuestas reconocidas por F. Varela como teorías del “Hacer correcto”, de tradición racionalista que se fundamenta en una serie de principios y valorativos y normativos que deben ser practicados cotidianamente por los ciudadanos para ser considerados personas morales, frente a estos principios de los cuales se derivan propuestas pedagógicas que se basan en la enseñanza y el desarrollo de argumentaciones racionales, surge como alternativa los enfoques del “Ser correcto”.

“El Hombre bueno, no es aquel que quiere ser bueno, si no que es bueno” afirma Varela citando a Mencio, puesto que para el primero el comportamiento ético no surge de la obediencia a patrones o reglas, por consiguiente Varela se pregunta “¿Por qué confundimos comportamiento ético con juicio moral? Cuando cotidianamente se asumen actitudes que responden mas a una confrontación con los hechos que de una deliberación como sucede cuando nos vemos enfrentados a una situación o un accidente que requiere de nuestra solidaridad.

Por este motivo, dentro de esta concepción se considera que la ética está más cerca de la sabiduría que de la razón, mas del conocimiento de lo que es un ser bueno que elaborar un juicio correcto en una situación. Este enfoque convierte en su preocupación central el llegar al comprender lo que es el bien sobre el juzgar correctamente situaciones concretas, además de examinar como se desarrolla y florece el ser humano.

De acuerdo con esta visión se propone que el proceder ético se deriva del esquema de percepción-acción (rompiendo las tradicionales formas como se ha creído que el ser humano construye sus conceptos sobre el mundo, que la tradición racionalista localiza en un yo trascendente.) en la que esta se considera como acción y no como el registro de una situación ambiental existente en una relación sujeto-objeto.

Esto conduce a considerar la determinación estructural de los organismos y del conocer, dinámica en que la estructura de quien percibe es inseparable del mundo percibido en un proceso recurrente.

Al no presentarse la distinción entre sujeto y objeto se colige que las percepciones, y el mundo en que se vive se construye en recurrencia en los pequeños dominios (micromundos) y en las micro-identidades. Así, nuestra conducta ética se logra mediante los mismos procesos recurrentes propios de toda conducta.

De ahí que una de las aspiraciones de esta propuesta es contribuir al desarrollo de una habilidad ética que se acerque a la sabiduría con la conciencia que no es posible aprehender los principios morales ya que estos los vivenciamos en las interacciones de una manera auto referenciada.

Dentro de este marco una pedagogía ética sería la formación de los valores como hábitos, y su vivencia en la convivencia muy distinta a los discursos que cotidianamente circulan en la escuela donde son comunes las incoherencias que se dan entre el accionar cotidiano y las normas o principios solidamente razonados o argumentados.

4.3.1. El Conocimiento

Con respecto a la discusión sobre lo que es el conocimiento y la realidad históricamente se han debatido dos puntos de vista, entre las que se consideran una única realidad independiente del observador a la que se accedería a través de un método científico y la razón, y las otras que incorporan el observador a lo observado.

En estas últimas, se entiende que la concepción de conocimiento está íntimamente articulada con la concepción de realidad y, al respecto, existen en la actualidad puntos de vista que originados en consideraciones muy distintas conducen a resultados convergentes. Tal es el caso de las reflexiones que se hacen a partir de (1) la mecánica cuántica y que se relacionan con las implicaciones del principio de incertidumbre de W. Heisenberg y de algunos resultados experimentales, (2) los planteamientos de N. Goodrnan, que se originan en la filosofía de las ciencias, más exactamente en la epistemología y (3) algunos resultados de los estudios de H. Maturana sobre la biología del conocimiento.²⁷

Ya en 1927 N. Bohr, representante de la escuela de Copenhague señalaba el contraste entre las descripciones del mundo en términos de una pura coordinación espacio-temporal y una causalidad absoluta (que corresponden tanto a una mirada clásica como a la relatividad general) y la imagen cuántica, donde el observador interfiere con el sistema sujeto a observación y es una parte del sistema mismo. En la actualidad, es claro para los físicos, que la imagen mecánico-cuántica del mundo implica una renuncia a la objetividad (en cuanto es imposible separar al observador de la observación y de lo observado), es también un cuestionamiento al determinismo y a la causalidad que caracterizaban a la mecánica newtoniana (y que en alguna medida caracterizan también el pensamiento común).

²⁷ Segura, Dino "El conocimiento" Asamblea de maestros, E.P.E, Bogotá, 1994.

La discusión acerca del significado de la realidad y en particular sobre las distinciones entre realidad y representación, se ha incrementado en los últimos años y aunque no se pretende una revisión del tema, es conveniente referirse a los planteamientos que al respecto, hacen Nelson Goodman, citado en el libro "Realidad mental y mundos posibles" de Bruner (1994), quien es uno de los filósofos más influyentes en las investigaciones contemporáneas tanto para los filósofos como para los psicólogos y estudiosos de la educación. Sobre los planteamientos de Goodman anotan Bruner y Feldman .²⁸

Su tesis central, el "*constructivismo*" es que, en contraposición con el sentido común, no existe un. "mundo real" único preexistente a la actividad mental humana y el lenguaje simbólico humano e independiente de estos; que lo que nosotros llamamos el mundo es un producto de alguna mente cuyos procedimientos construyen el mundo: Sostiene que en algunas formas del funcionamiento mental, como por ejemplo en la percepción, ya sabemos mucho acerca de como funcionan constructivamente los procesos mentales: "El abrumador argumento contra la percepción sin concepción, lo puro dado, la inmediatez absoluta, el ojo inocente, la sustancia como sustrato ha sido planteado tan completa y frecuentemente que no hace falta reiterarlo aquí". El mundo de las apariencias, el mundo mismo en que vivimos es "creado" por la mente. La actividad que consista en hacer mundos es, para Goodman, un conjunto de actividades complejo y diverso y, aunque pueda expresarse á cualquier otra manera, implica un hacer no con las manos sino con las mentes o, más bien, con lenguajes u otros sistemas simbólicos", (pg. 103)²⁹

²⁸ Bruner, J, "Realidad y Mundos Posibles", Barcelona, Ed. Gedisa 1988, p101

²⁹ Ibid.

Esta concepción no sólo abandona la posibilidad de que exista un método científico, en cuanto la objetividad pierde sentido, sino que trastoca tanto la actividad del científico como la de quien aprende, en cuanto las metas no serían ya (ni para el uno, ni para el otro) el estudio de una realidad externa, que existe independientemente de quien la estudia, sino su construcción o elaboración.

Desde una perspectiva completamente diferente, en su conferencia *Biología del conocer y del aprendizaje* (Maturana, H. 1996), al tratar el tema de la realidad, Maturana distingue dos usos diferentes de la palabra realidad, que corresponden a dos caminos explicativos diferentes, el de la objetividad entre paréntesis y el de la objetividad sin paréntesis. En esta última, *uno espera una referencia a una realidad independiente de uno*, mientras en el caso de la objetividad entre paréntesis *uno se da cuenta de que no puede hacer referencia a una realidad independiente de lo que hace como observador para validar su explicar porque no puede distinguir, en la experiencia, entre ilusión y percepción* (ibid. pg. 235). Ahora bien, las disciplinas científicas y también los juegos que practican se pueden ver como dominios cognoscitivos relacionados con diferentes realidades:

“Si ustedes atienden bien, se darán cuenta de que todo dominio cognoscitivo es un dominio de explicaciones configurado como un dominio de coherencias experienciales. Más aun, se darán cuenta de que todo dominio cognoscitivo es un dominio de coherencias experienciales usadas para explicar la experiencia, La química, la física, la filosofía, el ajedrez... cualquier dominio de coherencias experienciales que especifican un dominio de explicaciones definido por las coherencias experienciales que especifican la validez de una afirmación cognoscitiva en él. Por esto mismo, cada dominio cognoscitivo es un dominio de realidad legítimo, configurado por las coherencias experienciales que lo constituyen, no

por una referencia a una realidad independiente y trascendente. Poner la objetividad entre paréntesis indica, por lo tanto, que me doy cuenta de que no puedo hacer referencia a una realidad independiente de mí para validar mis explicaciones y que me hago cargo de lo que valida mi explicar, lo cual me lo permiten las coherencias experienciales que uso al proponer el mecanismo que genera la experiencia que explico.

Así, en el camino da la objetividad entre paréntesis tengo muchas realidades constitutivas; es decir, muchos dominios de realidad, cada uno constituido como un dominio de coherencias experienciales, y, por lo tanto, como un dominio cognoscitivo y un dominio de explicaciones” (pg. 236).

Estas concepciones de realidad, como construcciones que tienen que ver con dominios de experiencias, cognoscitivos y de explicaciones, no requieren para su validación de una realidad externa puesto que se entiende que una experiencia para el observador depende en principio de su estructura y no de lo que del mundo exterior gatilla en sus respuestas, o en su percepción o en sus sensaciones. Un ejemplo particularmente cotidiano de esta afirmación es el estudio del sonido. Aunque existan tratados físicos sobre el sonido, éste no posee una existencia objetiva trascendente, el sonido existe en cuanto la fisiología del observador responde de una determinada manera a ciertas interacciones con el mundo externo. Si no se tuviese oídos, no se percibiría el sonido, no porque no se escuche, sino porque no existiría. A pesar de ello, se ha "objetivado" el sonido, se manipula construyendo sinfonías, o transmitiéndolo por diferentes medios, se estudia, etc.

Esta realidad no es pues una realidad que se encuentre externa a los observadores, sino que es, como todas las realidades sobre las que actúa y de acuerdo con las cuales vive, la realidad, esto es una realidad construida por él mismo.

Estas tres contribuciones apuntan, desde consideraciones muy distintas, a cuestionar las ideas ordinarias de realidad objetiva y de conocimiento, como representación de ella, que se logra por descubrimiento. Dentro del contexto escolar mientras estas estipulaciones fueron válidas era perfectamente explicable que las metas de la escuela se quedasen en la transmisión de los resultados de la actividad científica, tal tarea podía verse no sólo como un derecho de quienes poseían la verdad, sino como su deber, frente a culturas que equivocadamente explicaban erróneamente los acontecimientos, esto es, que lo hacían de una manera diferente. Al respecto E. von Glasersfeld anota,³⁰

“Por lo tanto, es imposible que lo que llamamos saber pueda ser una imagen o una representación de una "realidad" no tocada por la experiencia. La búsqueda de un saber que, en el sentido corriente, sólo puede ser "verdadero" si coincide verdaderamente con objetos existentes "en sí" es en consecuencia ilusoria”.

Finalmente , la pregunta acerca de lo que es conocimiento, de acuerdo con las consideraciones más contemporáneas, antes que considerarlo un conjunto de resultados, esto es, como un catálogo de leyes, teorías, principios y algoritmos, es conveniente verlo como actividad, en su dinámica y subjetividad. En este mismo sentido, si se considera *que todo conocer es hacer y todo hacer es conocer*, esto es, que "conocer es acción efectiva, es decir, efectividad operacional en el dominio de la existencia del ser vivo" (Maturana y Varela 1990, cap.1)³¹

³⁰ Von Glasersfeld. "Construcciones de la Experiencia Humana". Pakman Marcelo (comp.) Barcelona Ed. Gedisa 1994.p25

³¹ Maturana, H,"El árbol del Conocimiento" .Bases biológicas del Conocimiento, Madrid, Ed. debate, 1990.

4.4. Marco Teórico: Diseño Metodológico

En la presente investigación, de tipo cualitativo, se ha adoptado el enfoque Histórico-Hermenéutico, ya que se tiene como propósito reflexionar sobre lo que subyace al discurso y la práctica que se gesta y se presenta en las interacciones que se dan en la construcción de colectivos en el ambiente educativo de la Escuela Pedagógica Experimental.

Según Carlos E. Valderrama *“Un primer punto importante dentro del marco de las investigaciones cualitativas es que no se trata de entender desde cualquier lugar el significado de las acciones sociales, sino desde el punto de vista del actor. La presencia del otro es fundamental en la totalidad del proceso de investigación. Son las subjetividades de los sujetos de estudio (de la otredad) sus visiones, sus intenciones, sus actos, sus saberes, los que estarían aportando al conocimiento y a las acciones a que este conocimiento da lugar. Un segundo aspecto relevante es que el sentir, el decir de los actores depende de la forma como ellos definen el mundo”*³²

El fundamento de esta tarea comprensiva es la aceptación expresa de la diferencia de la singularidad, tanto de los individuos humanos particulares como de sus grupos de referencia.

Esta investigación apunta a reconocer, cuales son los referentes pedagógicos y conceptuales que emergen de la lectura de la producción escrita que ha realizado la E.P.E,

³² Valderrama. Carlos E “Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías”. Ed. Siglo del Hombre .Bogotá, 2000

alrededor del tema de la convivencia. A fin de posibilitar la construcción de una propuesta acorde a los fundamentos pedagógicos y conceptuales de la escuela que contribuya al desarrollo y gestión de programas orientados a incidir en la transformación de los ambientes educativos de nuestras escuelas basados en la obediencia y la pasividad.

Por otra parte, el enfoque Histórico-Hermenéutico, cuyo objetivo es la comprensión de las experiencias de los colectivos humanos, no solo posibilita el acercamiento a sus expresiones técnicas, material y simbólicas, sino también a sus tradiciones orales y escritas³³. De esta manera, esta investigación apunta a construir identidad, y pertenencia socio-cultural, esclareciendo los sentidos y significado que circulan en las prácticas sociales que se dan dentro de los colectivos; en efecto, uno de los retos de la escuela (EPE) es mantener un vínculo entre lo que se aprende y la pregunta que da origen a la generación de nuevas hipótesis por parte de maestros y estudiantes, actividad que no solo permita la explicación de la pregunta que dio origen a la búsqueda, sino que también propicia el incremento del número de interacciones y con ello nuevos conocimientos y ambientes de convivencia más democráticos.³⁴

4.4.1. METODOLOGÍA: Una distinción necesaria³⁵

La revisión documental y la sistematización

La presente investigación corresponde a una *Sistematización de la Experiencia*. No un estado del arte valga la aclaración, ya que estos como investigaciones de carácter

³³ Alvarado, Sara, Gaitán Carlos, Vasco Carlos y Vasco Eloisa “Conceptualización” “, Módulo 1, Cinde, Bogotá, 1999.p27

³⁴ Segura, D, “El Trabajo por grupos heterogéneos” Rev. Nodos y Nudos, Bogotá, 2004 p21

³⁵ Nota aclaratoria para evitar la confusión en torno a la relación EA Y SE. .Aguilar Juan francisco, a propósito de la sistematización de las innovaciones.

documental, se refieren a las tendencias, vacíos, recurrencias, énfasis, etc., que se encuentran en una determinada cantidad de escritos sobre un mismo tema para un período de tiempo dado y para una ubicación geográfica específica (por ejemplo, el “Estado del arte sobre democratización de la vida escolar en Bogotá, 1994-2004” –Aguilar y otros, IDEP, 2004-, en el que se identifican y analizan los libros, artículos, investigaciones, etc., que existían en Bogotá en 2004 sobre ese tema). El Estado del arte se refiere entonces a una campo del conocimiento: La producción escrita sobre un tema, que permite establecer el estado de la cuestión: Qué se ha investigado, desde qué paradigmas, qué se enfatiza, que vacíos deja la investigación, y desde este balance, sugerir nuevas líneas de investigación o nuevos enfoques, o llenar los vacíos existentes, etc. El Estado del arte ofrece el panorama general de un determinado campo del conocimiento, para una realidad geográfica específica (Bogotá, Colombia, el mundo (!) el campo intelectual latinoamericano, las publicaciones en castellano, etc.). Para dar cuenta de la producción de conocimiento que se da por parte de *una experiencia* de innovación educativa, la modalidad de investigación denominada *Sistematización de experiencias* permite adelantar un proceso de construcción del sentido que ha tenido la experiencia para los actores implicados en ella, constituyendo dicho proceso una expresión del enfoque interpretativo.

El Estado del Arte (EA) y la Sistematización de experiencias (SE) tienen en común el hecho de ubicarse en el contexto de la investigación cualitativa, en el enfoque histórico-hermenéutico, en la perspectiva interpretativa, y el hecho de tomar como fuente de información documentos escritos. Pero se diferencian en que el EA se refiere a un campo del conocimiento y en ese sentido es de carácter general (“todo” el conocimiento producido acerca de...), razón por la cual su fuente de información fundamental (casi que única) es la

documentación escrita, mientras que la SE se refiere a una experiencia singular (es de carácter particular), y puede tomar como fuente de información la documentación escrita, pero también las entrevistas a diferentes actores de la experiencia, distintos registros (sonoros, fílmicos, fotográficos), y otro tipo de registros (actas, cuadernos, otros productos de la experiencia). La SE es una modalidad de investigación sobre experiencias singulares (únicas e irrepetibles, como suele decirse), y por tanto es un proceso de producción de conocimiento emanado de experiencias particulares de cambio educativo.

Para la presente investigación, la sistematización de la experiencia selecciona un objeto de sistematización (de hecho, nunca se sistematiza *la* experiencia, lo cual es imposible, sino sólo *una parte de ella*, lo cual es viable y depende del interés del sistematizador), definido por ***los referentes teóricos y pedagógicos que emergen en la revisión documental de la producción escrita alrededor de los procesos de convivencia que se adelantan en la EPE.***

Por razones operativas y de interés investigativo, la sistematización recae sobre un tema (procesos de convivencia en la EPE) y sobre unas evidencias concretas de la experiencia (los documentos más relevantes producidos por miembros de la EPE referidos a la convivencia). Por ello, se trata típicamente de un proyecto de investigación de sistematización de experiencias: Se refiere a un curso de acción singular (los procesos de convivencia en la EPE), en el cual se pretende captar, construir, o identificar y caracterizar el sentido que tiene para los actores (docentes) tal curso de acción. Se trata de un proceso de producción de conocimiento sobre el conocimiento producido en un curso de acción singular, razón por la cual toma como unidad de análisis los documentos elaborados por los protagonistas de la experiencia y aplica sobre tales documentos una técnica de análisis de

contenido. La SE toma como objeto de investigación la *experiencia vivida por actores específicos* (en este caso, experiencia narrada, expresada e interpretada en documentos), mientras que el EA toma como objeto de investigación *textos escritos* (referidos en unos casos a prácticas, en otros casos a teorías, y en otros a un saber especulativo –propuestas, proyectos futuros).

La SE hace una interpretación de la interpretación que los actores hacen de la experiencia (investigación sobre prácticas sociales o educativas), mientras que el EA hace una interpretación de textos, tanto prácticos como teóricos (investigación documental).

En este sentido, el proyecto de investigación se enmarca dentro del contexto de la sistematización de las innovaciones educativas, por lo tanto sigue la metodología de la sistematización de experiencias a fin de generar producción de conocimiento y nuevas lecturas sobre el saber acumulado por la escuela alrededor de la convivencia.

La Revisión Documental

Hay que señalar que, desde diversos estudios e investigaciones, se suele afirmar que el término de Investigación Documental o Estado del Arte cubre una serie de pasos o procesos convergentes de manera que este último se puede considerar como una investigación documental, en efecto, para Vargas Guillen (1986)³ esta modalidad de investigación, "es un proceso documental de recopilación de evidencias sobre la que recaerá una actividad interpretativa para generar nuevas hipótesis....la investigación documental trata de hacer una lectura de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella".

Mientras que el estado del arte señala el mismo autor es una de las modalidades cualitativas de "investigación de la investigación". Estos estudios buscan sistematizar los trabajos

realizados dentro de un área dada, llamar la atención sobre los cambios más prevalentes, los enfoques y los métodos, destacar las relevancias, redundancias y vacíos que contribuyan a tomar decisiones que impulsen la investigación dentro del tópico considerado³⁶.

Por lo tanto “es una investigación sobre lo conocido de la producción intelectual existente sobre la investigación cualitativa que trasciende la recopilación y ordenamiento de los materiales y conduce a formular supuestos y propuestas de acción referidos a esa área de conocimiento. Es un esfuerzo por develar, desde la heterogeneidad de los materiales documentales que sobre el tema circulan en el medio, la trama de relaciones y conexiones temáticos presentes en los mismos estableciendo un orden jerárquico , señalando vacíos y necesidades de articulación y haciéndolos visibles y accesibles para que sean utilizados por la comunidad académico.”³⁷

Para Mejía de Camargo;”la elaboración de un estado del arte plantea finalidades en diferentes niveles, desde la recolección y la sistematización del saber acumulado acerca del fenómeno de estudio, hasta la construcción teórica alrededor del mismo, lo que a su vez le permite erigirse en fundamento de nuevos conocimientos y procesos de abordaje de la realidad. La autora identifica tres etapas:

1. Una lectura descriptiva desde la perspectiva de quien elaboró el texto.
2. Una segunda lectura de tipo analítico orientada por los interrogantes del investigador.

³⁶ Vargas Guillen, German. Algunas Características epistemológicas de la investigación documental, p.67.
Manjares, Ma Elena y Vargas G,”La investigación educativa sobre infancia en el Distrito Capital “,citado en Estado del arte, sobre la convivencia en la escuela ,Bogotá,

³⁷ Galeano M. Maria E. Y Vélez R. Olga L. Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa: ED Universidad de Antioquia, Medellín, 2000.

3. El establecimiento de categorías e hipótesis, espacio donde tiene lugar la interpretación.

Rocío Cifuentes, reconoce en los E de A el desarrollo de las siguientes etapas:

1. Fase descriptiva.
2. Fase interpretativa.
3. Fase de construcción de sentido.

Finalmente, Alvarado Sara, coincide con Cifuentes en reconocer un proceso en espiral que se despliega en tres grandes fases:

1. La descripción.
2. La interpretación.
3. La construcción de sentido.

Por consiguiente, un estado del arte puede asumirse como una investigación orientada a comprender el fenómeno investigativo que se fundamenta en el conocimiento acumulado de un área específica, a partir del cual se establece una conexión o interlocución con otras prácticas investigativas.

Dentro de este contexto, el proyecto que se adelanta recorre tres momentos en los que se identifica tres fases.

1. Fase descriptiva exploratoria.
2. Fase interpretativa
3. Fase de construcción de sentido.

4.4.1.1. Fase descriptiva.

Exploración e identificación del área problemática, el punto de partida es la necesidad de organizar y dar cuenta de la producción escrita realizada por los docentes de la escuela e integrantes del grupo de convivencia de la Escuela, ya que no hay antecedentes sobre estudios de este tipo adelantado en la E.P.E, aspecto llamativo en una institución que ofrece servicios educativos para los estudiantes de todos los ciclos (inicial, básica y media vocacional), actividad que le ha posibilitado adelantar una su labor investigativa a lo largo de ya casi veinte años, lo que le ha permitido gestar tres grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

En este marco, el trabajo toma como eje problemático la construcción de un Estado del arte sobre la producción discursiva realizada por la escuela en torno al tema de la convivencia en la última década (1997-2007), inquietud que surge de la necesidad de propiciar los aportes ,no solo de los integrantes de la comunidad de la E.P.E, sino también de los investigadores e instituciones interesadas por explorar el fenómeno de la convivencia escolar (cabe anotar que en los estados del arte sobre este tema en el distrito, la experiencia de la EPE no ha sido reseñada)

Por consiguiente, este estudio será de tipo exploratorio y buscará no solamente organizar y sistematizar la información que se encuentre frente a la convivencia en la E.P.E sino que también aspira a identificar, los aspectos pedagógicos y los conceptos que sustentan la producción escrita en esta área a partir del análisis de contenido en una muestra seleccionada para tal fin. Proceso que luego delinearán la creación de categorías de análisis para identificar las relaciones entre estas y así posibilitar el surgimiento de investigaciones posteriores.

4.1.1.2. Descripción

El trabajo se inicia a partir de la conversación con los docentes de la E.P.E quienes manifiestan su interés por reconocer cuales son los elementos que caracterizan la convivencia en la escuela a, diálogo que lleva a indagar sobre las hipótesis que se han propuesto desde la escuela usual alrededor de la convivencia escolar.

Para ello, se examinaron los EA elaborados por instituciones como el instituto Pensar³⁸ y El Santo Ángel³⁹, estudios cuyas características es la de ser investigaciones avaladas por organismos distritales de educación (IDEP), trabajos que recogen experiencias en torno a los distintos aspectos de la convivencia escolar, Vg. ciudadanía, conflicto y gobierno escolar. Experiencias que guardan en común el brindar un balance sobre estos aspectos teniendo en cuenta la constitución de 1991.

No obstante, en ellos no se identifican trabajos orientados hacia la construcción de colectivos.

4.1.1.3. Rastreo documental

Con los resultados anteriores se propuso una ruta de trabajo que se inicia en la EPE por la ubicación y recolección de información secundaria, teniendo en cuenta que el material bibliográfico fuera escrito entre 1997-2007, y cuyo título e índice , hicieran referencia a la convivencia , o al conocimiento , fueran investigaciones, libros artículos, o programas de

³⁸ Hoyos ,Guillermo, “Estado del arte en Ética y democracia “, Colciencias, Bogotá, 2000

³⁹ Colegio Santo Ángel, “Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación ,para la convivencia” Estado del Arte, IDEP, Bogotá, 1999.

formación docente o sistematizaciones fruto de de la experiencia y práctica educativa readelantada ,siguiendo las referencias de metodología, teoría , año, publicación, tipo de documento, problema, objetivo, categorías propuestas por Calvo G (1992)⁴⁰. Material bibliográfico seleccionado a partir de una lectura exploratoria descriptiva. Descripciones que fueron sistematizadas empleando el instrumento de recolección de datos RAE.

En esta fase, también se seleccionaron tre libros productos de investigaciones hechas por docentes de la escuela sobre el ambiente educativo de la institución. Textos que se constituyen en unidades de análisis dado que estos hacen evidentes aspectos de la convivencia.

4.1.1.4. Interpretación.

Interpretar es el modo de conocimiento que permite al proceso comprensivo reconstruir, descifrar empáticamente, los textos sean estos escritos o sociales, “movimiento entre la forma del ser del interprete y el ser que es revelado por el texto” que en su dinámica va alcanzando un mayor nivel de verificación y comprensión a partir de los datos de la realidad social.

En este sentido, en esta fase se acogió como metodología cualitativa el análisis de contenido dado que este es un proceso que permite *comprender la complejidad de la realidad social que se esta interesado en estudiar.*⁴¹ A través de una lectura inferencial e Inter textual que posibilita la emergencia de un nuevo texto.

Para Navarro, Este “meta texto” que surge del trabajo analítico es el resultado es una

⁴⁰ Vélez, A y Calvo, G. Análisis de la investigación en la formación de investigadores. Bogota, Univ. de la Sabana, mimeo Reduc.

⁴¹ Ruiz, S Alexander y otros “Qué significa investigar en educación”.Fondo de publicaciones de la univ. Distrital. Bogotá, 2004 p102.

Doble articulación del sentido del texto, y del proceso interpretativo que lo esclarece, afirma Navarro: “el meta texto generado por el AC consiste, pues, en una determinada transformación del corpus, operada, por reglas definidas y que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de de una interpretación adecuada”⁴².

Dada la finalidad del estudio en una lectura intertextual, desde las fuentes seleccionadas, se relacionaron extensivamente e intensivamente los datos analizados orientados por las categorías, Conocimiento y Convivencia (derivadas del marco conceptual) y las preguntas acompañantes que derivaron nuevas categorías y subcategorías (ver anexos) para construir una matriz que proporcionaba nuevas relaciones e información del proyecto abordado.

4.1.1.5. Construcción de sentido

Este es el otro movimiento interpretativo que va del todo a las partes en dirección a la comprensión global del texto o tema de indagación de acuerdo con las referencias conceptuales, métodos e instrumentos empleados a fin de promover una reflexión crítica sobre la problemática planteada, esto es la convivencia.

Este proceso, que algunos estudiosos denominan de Recomprensión (Vargas, Calvo y Camargo, 1985)⁴³ se caracteriza por ser un procedimiento sintético que involucra la reconstrucción teórica del fenómeno de estudio, lo significa en el sentido del círculo hermenéutico una nueva perspectiva, es decir “captar todo con sentido” lo que posibilita la recuperación de los textos en conjunto .Proceso que permitió construir una nueva trama de

⁴² Navarro, Pablo, y Díaz, Capitolina. "Análisis de Contenido", En, Módulo Cinde, Lecturas requeridas Bogotá 1999, p182.

⁴³ Vargas G, Calvo; G. Camargo. Proyecto de extensión REDUC-Colombia, Informe de Avance, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1985 p.66. Citado por Abella 2002.

sentidos(texto) es decir la emergencia de nuevos conceptos y nuevas comprensiones que no existían antes de la nueva interacción, o lectura.

En el estudio emprendido en esta etapa se relacionaron las categorías previas (convivencia y conocimiento) y las emergentes lo que permitió el establecimiento de los ejes que posibilitaron la escritura de los capítulos.

4.4.2. MATRIZ

4.4.2.1. Categorías de Análisis

Convivencia: La convivencia tiene que ver con las formas de relacionarnos para vivir en colectivo: Se define como colectivo un grupo de personas identificadas por una problemática común. Esta problemática puede ser un problema disciplinario o no, ante el cual existe una voluntad expresa y compartida para resolverlo en particular, puede ser un conflicto. Por ejemplo, Un grupo de personas constituye un colectivo, cuando estas quieren construir una cometa o salvar un humedal o hacer un club de astronomía, organizar un paseo o resolver un conflicto.

El Conocimiento: En la EPE, se entiende como *conocimiento lo que orienta la acción*, cuyo eje fundamental es el sentido expresado en la valoración y significado que adquiere la actividad para sus protagonistas.

4.4.2.2. Categorías Emergentes

El Ambiente Educativo: El ambiente educativo se asume como un espacio de relaciones múltiples donde se construyen sentidos y se genera una red de ideas, de afectos, de acciones, de agenciamiento simbólicos, es decir, una trama cultural.

El Sujeto (*Self*): Se entiende como la identidad individual que se centra en las características del sujeto que se mira a sí mismo en un proceso de construcción de auto-identidad, es decir, de auto referencia, que se da en el proceso de socialización en el que se considera: lo que piensa el sujeto de si (sujeto auto referenciado), lo que cree que los demás piensan de él, que es una referenciación desde las relaciones, y lo que realmente los otros piensan del sujeto, que es una referenciación desde el otro.

Los Proyectos de aula: *Las ATAS (Actividad de Totalidad Abierta):* Pedagogía que sobre la base de la participación, el compromiso y la pertinencia, busca la explicación y comprensión de lo que se aprende.

Las Interacciones: Considerar la escuela desde una mirada sistémica es ver que los acontecimientos no son la suma de de lo que sucede a entes independientes entre si (maestros, niños, clases) sino acontecimientos de una totalidad en la que los diferentes elementos están en continua interacción. Por ello se entiende por interacción las relaciones entre los entes que participan y se organizan como elementos de un sistema.

Entre estas se consideran .la interacción, estudiante-estudiante; estudiante-actividad; elementos del sistema -contexto; estudiante-maestro.

4.4.3. INSTRUMENTOS.

4.4.3.1. RAES

Los Resúmenes Analíticos Especializados (RAES) como técnica de recolección de información permiten el ordenamiento y categorización de la información y establecen congruencia entre los objetivos, preguntas y reflexión sobre la información recogida. Además permiten condensar la información contenida en documentos y estudios de tal manera que facilita al lector la aprehensión, la comprensión y análisis del material en cuestión. Se redactaran en lenguaje claro, sencillo y preciso, guardando la mayor fidelidad posible al texto, teniendo siempre en cuenta que se trata de un análisis. Los RAES no deben ser muy extensos y deben contener en promedio cuatrocientas palabras. Se realizará uno por cada documento encontrado.

4.4.3.2. Matrices Descriptivas

Las matrices son instrumentos, tablas para analizar y organizar volúmenes grandes de información de una manera analítica. Los datos obtenidos en la investigación pueden ser combinadas en un índice sumativo o escala. El principio básico de la matriz de información es que organiza varios componentes en forma coherente; para hallar elementos comunes intratextuales e intertextuales de los registros obtenidos, se hacen por medio de unidades de análisis. (Categorías y subcategorías) englobando dentro de las más generales aspectos más particulares, “haciendo evidente patrones culturales que no son visibles cuando se analizan por separado las categorías”.

4.4.3.3. Análisis interpretativo

En la revisión documental se empleó el análisis interpretativo como herramienta para dar cuenta de los contenidos subyacentes de los textos mediante la operación de inferencias a partir de lo que decía el documento mediante una lectura en profundidad lo que permitía construir relaciones de semejanza y complementariedad, es decir el objeto de estudio.

La Escuela Pedagógica Experimental: Ambiente Educativo Innovador

Introducción

Para quienes han vivido el desarrollo de la E.P.E, es claro que el proyecto inicial está muy distante no solo de lo que la escuela es en la actualidad, sino de las metas que como proyecto se prevén para el futuro.

La construcción del proyecto Innovación, así como su proyección, ha sido un proceso que se ha venido determinando en la actividad misma; en otras palabras, lo que se busca o lo que se plantea como meta para la escuela es cambiante y está sujeto a la transformación de los significados que se van construyendo a la luz de los problemas, búsquedas y hallazgos permanentes.

De esta manera, que lo que la Escuela ha sido, sus orígenes y sus transformaciones como proyecto pedagógico se puede caracterizar por los distintos énfasis que han orientado su trabajo en distintas épocas. En un principio, y con la idea de crear una escuela distinta que propusiera una educación mejor que la usual, se planteó como meta fundamental la educación de sus alumnos con parámetros derivados de la excelencia académica y la formación en valores que se opusieran a la sociedad de consumo. Esta perspectiva se fue transformando hasta concebirse a sí misma más como un laboratorio en el cual se pusieron a prueba ciertas hipótesis acerca de la educación, para profundizar luego sus resultados con la perspectiva de incidir en la educación a nivel global.

Aproximación Histórica: Desarrollos⁴⁴

La Categoría *Ambiente Educativo*, a lo largo de la existencia de la EPE, se ha venido construyendo de acuerdo con las búsquedas particulares de cada época. Así es que, en 1979 se proponía lo siguiente con respecto a los planteamientos filosóficos: “Se reivindica el papel del maestro como una actividad que requiere de igual dedicación y que es igualmente importante a otras profesiones”; en ese momento se plantea lo que aun era “un sueño”: La importancia de un Proyecto Pedagógico Alternativo en los siguientes términos. Refiriéndose a la participación de los padres de familia se decía “...Nos colaborarán con discusiones juiciosas para lograr al menos en parte, que no sea la escuela para la sociedad, si no la sociedad para la escuela”.

Es así que, desde ese momento, se asumen los conocimientos, tanto en la filosofía, la psicología genética y la sociología desde modernos enfoques, como puntos de vista disciplinarios y posibles puntos de apoyo para la práctica. Se puede destacar en este punto que no se podría hablar de una concepción pedagógica específica, ya que se trabaja, mediante la elaboración teórica propia, en la construcción de una identidad pedagógica.

En 1982 la dinámica del acontecer pedagógico lleva a redefinir el proyecto educativo en los siguientes términos:

“La Escuela Pedagógica Experimental ha fijado como objetivo central, la formación y educación integral de los niños dentro de los principios siguientes:

“1- Consideramos la infancia como una etapa decisiva en el proceso de educación y formación del hombre. Por lo tanto el niño tiene derecho: a que se le reconozca y se le

⁴⁴ Para la elaboración de este apartado se han tomado como referencia documentos internos de la Escuela. Cf. Molina , Adela y otros (2007);Arias, C., De la Rosa, L. y otros (2000) y López, Diana (2006)

tenga en cuenta como individuo capaz de actuar y de modificar el medio ambiente en el cual crece. A que se le faciliten las condiciones más propicias para su desarrollo integral cognoscitivo, físico, social y moral.

“2- Consideramos al niño como un individuo en desarrollo y no como un adulto en miniatura o como un salvaje a domesticar. Esto para nosotros significa que el niño tiene derecho: a que el método, los contenidos y los materiales de que disponga para la construcción de sus conocimientos estén acordes con sus necesidades, intereses posibilidades y limitaciones. A que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle permitiéndole un intercambio activo con la naturaleza y el medio social que lo rodea y un cuestionamiento permanente del ¿para que? De lo que ocurre a su alrededor.

“3-Consideramos que el objetivo de una educación integral es tarea conjunta de la escuela y los padres de familia⁴⁵”.

En relación con la práctica pedagógica, en 1984, en respuesta a las observaciones más detenidas acerca de las formas de explicación de los niños y de sus procesos de construcción, se plantean las ATAS (Actividades Totalidad Abiertas) como una pedagogía que, sobre la base de la participación, el compromiso y la pertinencia, busca la explicación y comprensión de lo que se aprende. La validación de esta pedagogía se da inicialmente al interior de la Escuela (en 1984), para luego proyectar su aplicación en tres instituciones oficiales de Ciudad Bolívar.

⁴⁵ Fuente: Documentos de circulación interna EPE.

Objetivos de la innovación: (1987)

En 1987 los objetivos de la innovación se presentan de la siguiente manera:

“1- Construir en el país una concepción educativa que se plantee la búsqueda de un equilibrio entre la cultura y la civilización. Esto es, de una educación que al mismo tiempo procure una formación irrigada en el espíritu científico y valore y recree las formas estáticas y artísticas de la cultura universal, estudie, reconozca y se apropie de las formas locales de relación con la realidad en los dominios mágico-religiosos, estáticos y artísticos.

“2- Construir una concepción educativa que procure dar una educación pública al individuo en el sentido de formarlo para la participación activa en la sociedad. Esto presupone un conocimiento de base sólido de nuestra historia y de las problemáticas nacionales, una capacidad en el dominio del lenguaje, la polémica y la discusión y una actitud crítica y racional, participativa y comprometida como individuo activo que más que buscar la adaptación se proyecte como transformador crítico de la sociedad”.

“3- Construir una concepción educativa que propugne por una cultura científica, entendida esta como aquella fundamentada en los valores humanos propios de la actividad científica como búsqueda de la verdad: la libertad y el disenso, la tolerancia y el respeto, la originalidad y la independencia.⁴⁶”

Si bien estos principios se hallan claramente enunciados, esto no significa que se logren con la misma claridad (dicen los autores) de su formulación, ya que la realización práctica requiere de un ambiente educativo que propicie tales procesos de aproximación, así como de un grupo de maestros altamente reflexivo que los lleve a transformar sus dinámicas. Por

⁴⁶ Estatutos y otros documentos internos. Cf. Segura y otros, (2007), Cap. 6

ello, lo que desea la institución, con respecto al ambiente educativo, se observa a partir de la siguiente cita:

“Se trata de concebir una institución en la cual todo no esté resuelto, en la cual puede pensarse en las alternativas diferentes de organización pro en donde se enfatice en el trabajo colectivo. No se trata de pensar entonces en como se diseñan situaciones que inspiran confianza y seguridad, se trata por el contrario de organizar situaciones problemáticas que deberán enfrentarse colectivamente para su solución, buscando entonces una actitud de confianza en si mismo y en colectivo. Y este planteamiento irrigará el quehacer total de la escuela creando un ambiente educativo que a la par se proyecte hacia el conocimiento, y la responsabilidad orienten la cotidianidad⁴⁷”.

La anterior cita muestra el énfasis que la institución ha encontrado para poder poner a prueba sus hipótesis de lo que debe hacerse en la escuela. Comparando las tres situaciones planteadas, se puede observar cómo la dinámica de los cambios y redefiniciones de un proyecto pedagógico están relacionados con el que-hacer pedagógico; en efecto, mientras que en 1979 se le da una gran relevancia al docente, hacia 1984 se observa un gran énfasis en los medios y no en los fines pero, además, se da una divergencia en el “hacer” que posteriormente se consolida como *diferencia conceptual*, situación que es reseñada del siguiente modo:

Contraste Histórico

En la reflexión constante en los años anteriores a 1987 sobre cómo lograr la autonomía en los estudiantes, la conformación de una actitud crítica de los mismos, las propuestas de

⁴⁷ *Ibíd.*

actividades que permitieran que el aprendizaje de conocimientos fuera un proceso (dentro de los planteamientos de J. Piaget), éste, el aprendizaje se consideraba o se prescribía como altamente individual (específico en cada individuo).

Estas circunstancias centraban las discusiones en dos tópicos que se relacionaban siempre con el que-hacer pedagógico: de un lado significaba un reto para los maestros lograr la autonomía y criticidad en los estudiantes cuando sus vivencias personales al respecto eran nulas y, de otro, la implementación de actividades en el aula de clase que buscaban la excelencia académica; sin embargo, sus desarrollos eran desconocidos para los maestros que no se acercaban a las expectativas conceptuales del asesor, situación que generaba conflicto entre los participantes. Inicialmente, las alternativas de solución presentadas eran muy prescriptivas y centraban su atención en los logros en los estudiantes.

Con respecto a las “condiciones” que debía poseer la escuela, para lograr lo anterior, el documento cita cinco a saber:

- 1- La vinculación y la especialización de los docentes y otros profesionales.
- 2- La evaluación permanente.
- 3- El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje con la activa participación del niño.
- 4- Impulso de la comunicación constante.
- 5- Organización de grupos pequeños.

Además, dentro de las “condiciones” que deben brindar los padres de familia, igualmente prescriptivas incluso en su formulación, encontramos: “Permitir la puntual asistencia y cumplimiento con sus responsabilidades, ayudándole o haciendo..., permitir a su niño consumir alimentos nutritivos, aceptando nuestras sugerencias para el refrigerio”.

Ahora bien, en la declaración del 87 es clara la intención: Se deben crear condiciones en donde se plantean diferencias tajantes con una forma de pensar y fundamentalmente con una forma de actuar, caracterizada como “tradicional”.

La radicalidad con la cual se prevé el cambio de condiciones, obedece al reconocimiento del arraigo tan fuerte que dichas prácticas tienen en la sociedad. Una explicación más de fondo de esta situación corresponde a un cambio en el orden filosófico que se traduce en lo que la E.P.E. desea, no solamente del individuo sino de la institución escolar. El centro de la actividad de la institución ya no es el niño como individuo aislado, si no la construcción de una alternativa pedagógica para ser propuesta al gremio de maestros y, en general, a la sociedad.

Declaración que contrasta con la de 1982 en lo referente a los “condicionamientos del acto de auto-determinación”, ya que las prescripciones existentes conducían a que la acción del maestro careciera de autonomía, además, no se podía organizar una escuela para estudiantes autónomos, en una institución que solo tenía en cuenta de sus maestros su especialización para la realización de las actividades, las cuales no eran reconocidas como elemento central en un proceso pedagógico.

Si bien en los apartes presentados en la declaración del 87 tampoco hay, aparentemente, una alusión explícita al maestro (como también sucede en el 82), no es menos reconocer que en este año, en la caracterización del ambiente educativo, se considera como elemento central el “que-hacer total de la escuela”, en donde se insiste en la importancia de cada uno de los miembros y en la *construcción de la confianza* que cada uno debe lograr tanto en sí mismo, en los otros y en el colectivo.

De este modo, las condiciones en las cuales está definido el ambiente educativo en la declaración del 87 se han venido proponiendo como propuestas de hipótesis que permitirían avanzar en la construcción del proyecto pedagógico. Estos documentos nos permiten apreciar la evolución de un pensamiento hacia una escuela alternativa y que se ha ido materializando con los años, pero que continua en construcción, alimentándose tanto de la reflexión sobre las prácticas como de diversas teorías, pero manteniendo una línea original.

EI AMBIENTE EDUCATIVO

De manera muy sintética se puede decir que, en la Escuela Pedagógica Experimental, el *ambiente educativo* se asume como un espacio de relaciones múltiples donde se construyen sentidos y se genera una red de ideas, de afectos, de acciones, de agenciamiento simbólicos, es decir, una trama cultural.

Pensar una escuela en la que se privilegian las interacciones de los individuos entre sí, con la actividad y con el espacio, lleva a considerar los principios sobre los que se estructura y orienta la concepción de ambiente educativo dentro de la EPE, cuya aspiración, (de acuerdo con la declaración de principios de 1987) es construir una escuela en la que todo no esté resuelto, en la que la participación y la autonomía sean alternativa frente a la sumisión y la obediencia, donde las imágenes de conocimiento superen el clima medieval de tal manera que, en lugar de aprenderse los resultados de la ciencia contemporánea como dogmas y revelaciones, se propicie la creatividad y la imaginación, la posibilidad de búsqueda y el ejercicio de la libertad de pensamiento. Y este planteamiento vale no solo en relación con el conocimiento, sino en la construcción de la confianza del sujeto en sus propias capacidades,

es decir en la elaboración de un autoconcepto sano que le permita interactuar socialmente y avanzar en la consolidación de su autonomía.

El que ni las actividades ni los puntos de llegada estén preestablecidas desde el inicio del año, posibilita a los maestros “explorar sin miedo a la equivocación y con la certeza de que en el camino los obstáculos y la incertidumbre harán posible la generación de actitudes transformadoras respecto a múltiples situaciones de conflicto⁴⁸”. Dentro de este contexto actualmente se proponen como ejes de la innovación:

La Formación en el Conocimiento

Con el respeto al conocimiento se parte del supuesto que lo que debe construirse no son los resultados de la actividad científica, ya sea en el ámbito de representación o de ejecución, sino imagen de conocimiento y, en particular, una imagen del sujeto frente al conocimiento. En esta perspectiva, se entiende que el conocimiento lo elabora el individuo: es el individuo el que mediante su actuación logra construir el conocimiento, en un accionar comprometido con su maduración orgánica, es decir, con la estructura desarrollada hasta el momento. A dicha actividad se le denomina *aprendizaje*. Se da como una interacción entre un medio y un individuo, siendo el medio el contexto, el ambiente dentro del cual el individuo se relaciona con un objeto o con otro individuo. En dicha interacción los elementos que interactúan se van transformando de manera congruente.

Así, entre las metas que se propone la escuela en esta búsqueda, la construcción de una *actitud* se concreta en las siguientes características:

⁴⁸ Arias, C., De la Rosa, L. y otros, “La Construcción de la Confianza”. E.P.E-IDEP, Bogotá, 2000

- A. Convicción de que el conocimiento es posible; de que el sujeto que investiga, en este caso, el estudiante, está en capacidad de construir conocimiento
- B. Habilidad para acceder a la información que se encuentra disponible en centros de documentación, en las cabezas de los especialistas o en las enciclopedias.
- C. Cerciorarse de que las fuentes de conocimiento pueden ser mucho más que la autoridad. (textos o especialistas), la tradición o el razonamiento deductivo.
- D. Conciencia y convencimiento de la importancia de lo que se hace.
- E. La confianza en la propia racionalidad es una de las metas más claras y explícitas del trabajo.
- F. El reconocimiento de la diversidad y la conciencia de las propias capacidades.
- G. La conversación como fuente de conocimiento.

Estos elementos configuran una suerte de sustrato que posibilita crear y recrearse así misma la trama o red de interacciones que constituyen el ambiente educativo.

La Formación de Valores: Los esquemas Percepción – Acción

Con frecuencia se presenta una discusión acerca del papel de la razón y la argumentación en nuestras conductas y, con ello, en el dominio ético. Al respecto, F. Varela plantea, “partiendo de que la ética se aproxima más a la sabiduría que a la razón, más al conocimiento de lo que es ser bueno que a un juicio correcto en una situación dada...Característica que ha determinado la discusión en occidente sobre la ética”⁴⁹. Nuestro país no ha estado exento de esta polémica, ya que la discusión sobre la formación de las competencias ciudadanas ha puesto a la orden del día este debate; en este sentido, la

⁴⁹ Varela J.F. “La habilidad ética “Ed. Debate. Barcelona 2003 p. 9,10

propuesta de la Epe es una contribución a la búsqueda de alternativas y de opciones de formación que pasan por la perspectiva de sociedad que queremos.

La recurrencia.

La manera como se constituyen, en los seres humanos, estas parejas Percepción-Acción es de crucial importancia para el acto educativo. En este sentido, es necesario tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, se debe considerar la percepción como acción y no como el simple registro pasivo de información ambiental existente; entonces, si la realidad depende de quien percibe es porque el mundo que se construye es inseparable de la estructura del que percibe. En segundo lugar, debemos reconocer en esta dinámica, un proceso recurrente, de tal suerte que la estructura de quien percibe, y con ello, las percepciones y el mundo en que vive, se están construyendo permanentemente en un proceso recurrente. Así pues, el conocimiento se construye desde pequeños dominios; es decir, desde los micro-mundos y las micro-identidades, (entendiendo que lo que queremos decir por conocimiento como un *know-how*, esto es, con cómo orientamos la acción (Cf. Maturana y Varela, 1985)). Así, la conducta ética se logra mediante los mismos procesos recurrentes propios de toda conducta, que se dan en el crecimiento y en la sociedad, de tal manera que tales conductas se vuelven transparentes (esto es, elaboradas como esquemas percepción-acción automáticos y espontáneos).

La manera como tales ciclos de recurrencia se dan depende de la extensión de un micro-mundo a otro por analogía, lo que permite pasar de casos o ejemplos conocidos (y sencillos) a otros análogos (y/o más complejos). Este recurso es importante cuando se presentan los “quiebres”, esto es, cuando no hay capacidad para una respuesta inmediata al

interior del micro-mundo y es necesario pasar a otro; pero la extensión depende de la atención, lo que implica conocer lo necesario hacer mediante un conocimiento inteligente.

Estos presupuestos llevan a pensar en la necesidad de constituir ambientes educativos en los que los individuos, en sus vivencias cotidianas, elaboren de manera natural conductas éticas que los lleven a ser buenos, teniendo en cuenta que el hombre virtuoso no es quien quiere ser virtuoso, sino, simplemente, quien es virtuoso en la acción.

A su vez, estas consideraciones son determinantes en la construcción de la convivencia, entendida en sentido amplio: la convivencia consigo mismo (i.e. la elaboración del *self*), con los semejantes (lo social), con lo vivo (educación ambiental), con el Planeta (la convivencia planetaria) y con el Cosmos.

Se trata pues, de construir un ambiente educativo en el que en las vivencias mismas se construyan los esquemas percepción – acción de manera natural; ahora bien, un ambiente educativo es la red de interacciones y emergencias que se establecen entre los diferentes actores del acto educativo: estudiantes, maestros, demás personal presente en la institución educativa y, en algunos casos, los padres de familia y el entorno social de los estudiantes. Las relaciones que se establecen pueden depender o estar sujetas a regulaciones externas como disposiciones, procedimientos, reglamentos, currículos o evaluaciones. Pueden, por el contrario, concebirse como elementos en construcción que se van logrando paulatinamente en las dinámicas propias de los colectivos. En este sentido, y de acuerdo con la opción que se elija, tendremos ambientes educativos diferentes, ya sean pasivos e inmersos en la obediencia y el autoritarismo –en el primer caso- o activos –en el segundo caso-, en los que se da el protagonismo, la autorregulación y la democracia.

Por lo tanto, las conductas solidarias y altruistas no son un asunto que se logra como resultado de enseñanzas explícitas o lecciones, sino que son el producto de la manera como vivimos la vida cotidiana y son consecuencias las cuales, a la vez que dependen de ella la enriquecen permanentemente.

Esta propuesta se deriva de las experiencias cotidianas que viven los docentes en la Escuela cuando observan cómo son las dinámicas que se dan dentro de los colectivos: Cuando los estudiantes establecen normas, a la vez reconocen liderazgos y la autoridad, y con frecuencia cuando interviene alguien desde el exterior se convierte en un factor de perturbación.

Desde estas dinámicas e interacciones es posible hacer énfasis en la construcción de valores, tales como:

La confianza.

Dentro de los principios de la Escuela, la *confianza* se ha ubicado como eje en la consolidación de la convivencia humana, entendiendo ésta como la relación resultante de la interacción de los sujetos basada en la credibilidad en ellos mismos y en el otro, antes que las generadas por la normatividad que, desde la desconfianza, estipula las sanciones, presuponiendo la acción antes que ésta ocurra⁵⁰.

En este sentido, la confianza es un hecho básico de la vida social, pues sin ella no es posible la convivencia entre los seres humanos. La credibilidad en el otro, así como las interacciones que se gestan a partir de esta, permiten a quienes hacemos parte de este espacio relacionarnos como personas y no tanto como cumplidores de una función, esto es,

⁵⁰ Cf. Arias, C., De la Rosa, L. y otros, (2000), Pág. 35

humanizar las relaciones en detrimento del utilitarismo: *“Es ante todo la actitud de confianza la que posibilita un acercamiento real entre los sujetos en un acto cotidiano de...”* La confianza en sí mismo y en los demás, así como la credibilidad en las acciones conjuntas, permite no sólo la realización de metas comunes sino la posibilidad de hacer más complejo el entramado de las relaciones sociales en aras de la construcción y confrontación del mundo común. La confianza es, entonces, una necesidad para la vida en comunidad y la convivencia pues, como afirma Luhmann, *“Donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción, hay aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad”*.⁵¹

Pero, a su vez, la confianza es un estado que se conquista en la interacción con los demás; es decir, se es digno de confianza en tanto se logra llegar a ser frente a los otros como tal, de manera que la dignidad se convierte en un bien que no queremos perder, situación que nos aleja de un mundo donde la indignidad y el control surgen como una medida para garantizar convivencia, el que no nos hagamos daño o que no ocasionemos un daño a los demás. Ser digno de confianza genera en las personas una necesidad de trabajar en pro de ella, ya que, ni se obtiene de manera espontánea (cualquiera la posee), ni se tiene por siempre, aunque garantiza una convivencia más tranquila y autónoma. Esta particularidad de la confianza como dignidad lleva a los miembros de una comunidad o colectivo a estar en constante vigilancia frente a las acciones que puedan hacerlos dignos de ella.

Un ejemplo vivo de esta situación se dio en la escuela cuando se le delegó la responsabilidad de prestar y cuidar algunos espacios de la escuela como la sala de

⁵¹ LUHMAN, Niklas. Citado en “Ciudadanía y Escuela”, ED.CEPE-IDEF 2005 Bogotá. 2005

proyecciones, el salón de música y los implementos deportivos a los grados 6°,7° y 8°; situación que resultó muy positiva pues lo asumieron con gran responsabilidad y sus compañeros fueron aprendiendo a solicitar estos espacios a sus propios compañeros. Esto confirma que “la confianza genera confianza”⁵².

Autonomía

La autonomía es entendida como el reconocimiento de la singularidad de las personas que nos encontramos en la Escuela a partir del mantenimiento de la heterogeneidad y del respeto por las concepciones propias, por las distintas formas de ver el mundo y de asumir su lugar en él, sin desconocer que la autonomía y el desarrollo de la individualidad sólo son posibles con otros, en el entramado de las relaciones sociales. Es así que la autonomía se define como libertad con responsabilidad, es decir, como el ejercicio de la libertad en el marco de una vida con otros que también ejercen su libertad. De acuerdo con esto, la autonomía es el desarrollo de una conciencia colectiva que permite actuar como individuo pero asumido como ser colectivo, donde la responsabilidad es el criterio con el cual se asumen las decisiones, sin desconocer que estas pueden afectar la vida en comunidad.

Aquí, es importante señalar que nuestros niños y jóvenes adquieren esta conciencia y autonomía en el momento en el cual se les delega la responsabilidad de asumir a los otros como parte importante de su crecimiento y desarrollo. Cuando los estudiantes son protagonistas en las situaciones de conflicto en la escuela, como el manejo del uso del bosque, de los materiales y de su propio salón de clases, la responsabilidad de que las cosas funcionen de la mejor manera para todos se convierte en una responsabilidad que,

⁵² López. Diana, 2006

compartida por todos los miembros del colectivo, deja de ser una labor de una sola persona o del colectivo de maestros exclusivamente, lo cual se comprende, finalmente, en tanto se basa en el reconocimiento de la singularidad de los sujetos. La autonomía, por tanto, no es el resultado de un desarrollo solipsista, sino de la interacción de cada ser humano como actor social con otros seres humanos.

La Democracia

En la EPE, se asume el principio de incertidumbre como característica básica de las relaciones democráticas, pues todas las sociedades son sistemas dinámicos y en permanente construcción; por eso es posible hablar de cambio e innovación frente al conservadurismo, que busca definiciones rígidas e inmovilidad. No existe un ordenamiento ideal que se pueda replicar mecánicamente, pues los sentidos que orientan las acciones de los sujetos están determinados por su experiencia dentro de contextos determinados y particulares, los cuales, a su vez, son emergencias de las interacciones mismas que se instauran entre los sujetos y entre los sujetos y el entorno. En este contexto la democracia en la EPE no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un medio para resolver problemas, en el sentido propuesto por Maturana, (Maturana.2002), es decir, se asume que todo orden social, incluido el de la institución escolar, es construido y no puede ser asumido como natural y absoluto, sino como el resultado de los acuerdos y circunstancias que, como construcciones intersubjetivas de sentido, establecen los sujetos que allí interactúan.

La Participación.

Siguiendo esta misma línea, y junto a la autonomía, emerge la participación como un fin en sí mismo y, por ello, se estimula la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre la vida de la escuela.

Es así que, dentro de la EPE, la conformación del gobierno escolar no se da desde los mismos parámetros fijados por la ley⁵³; sin embargo, su tipo de organización promueve la participación democrática de todos los que hacen parte de ella, desde los más pequeños hasta los adultos (padres, maestros, personal administrativo) por medio de la conformación de colectivos que se constituyen en sistemas abiertos donde se dan procesos de auto-organización y de auto-regulación mediados y “causados” por el ambiente educativo como espacio de interacciones donde se da la construcción del sí mismo y la construcción de los otros, a la vez que se permite diferenciar el individuo en el colectivo.

Conociendo , a través del otro, los propios sentimientos, desplazando el punto de vista aislado e inventando otra realidad en comunión con los otros.

El reconocimiento de la diversidad y la conciencia de las propias capacidades.

El reconocimiento es entendido, entonces, como la emergencia de las interacciones que se presentan en los diferentes colectivos. Cuando un compañero reconoce una idea en el otro como importante, se reconoce al compañero en la dimensión de lo que puede lograr, de sus habilidades y aún de sus limitaciones, en vez de verse como un competidor o como un ser fuera de lo normal y se actúa en consecuencia.

⁵³ Entiéndase la Ley General de Educación y demás reglamentaciones en relación con la conformación de Gobiernos y Formas de Participación Democrática en la Escuela.

La Emoción

Dado que, la relación con el otro está definida por la forma como lo experimento sensiblemente en una suerte de vivencia de la “mismidad del otro”, la emoción se constituye en una parte importante en la educación de la sensibilidad de los estudiantes y es, asimismo, un elemento generador de actividades, de sentimientos de igualdad y pertenencia al grupo, lo que a su vez propicia el propio auto-reconocimiento. Al interactuar como pares, es posible vivenciar sensaciones como la seguridad, la complicidad, el amor, los celos, la ira, la amistad, la timidez y otras como la curiosidad, el deseo y el interés que, a la manera de un juego de espejos, permiten

La diferencia, no con la perspectiva de tolerarlo sino de respetarlo: no para aprender a soportarlo, sino para reconocerlo como un legítimo otro en la interacción.

En este proceso de construcción de la alteridad juegan papeles cruciales el trabajo en grupo y el que no existan como acicate para el trabajo las evaluaciones (calificaciones). Cuando se encuentra inmerso en esta dinámica, el estudiante también toma conciencia de lo que es capaz. Y el reconocerse en tal dimensión es un elemento adicional para lograr confianza en sí mismo.

La Construcción de Comunidad

Dada la constatación sobre la confusión existente en la escuela tradicional entre información y conocimiento, se tiene como resultado la emergencia de ambientes educativos de carácter autoritario; este aspecto se opone a la construcción de comunidad, dados los roles y rituales que evidencian, la mayoría de las veces obediencia y pasividad, negando con ello la posibilidad de construir una comunidad dialogante y cercana.

En una perspectiva distinta se ubica la E.PE, ya que la formación ciudadana del estudiante se configura a través de la creación de un ambiente educativo basado en la confianza, la autorregulación y la vivencia de los conocimientos, valores que se proyectan en cada una de las actividades de la institución. En efecto, la escuela como espacio público posibilita la emergencia del entorno dinámico que pone en juego múltiples interacciones que se presentan reguladas por la autonomía, el conocimiento y el contexto. De esta manera, el clima institucional que orienta las relaciones entre los integrantes de la comunidad genera nuevas formas de autorregulación y de auto-organización.

Así es como la ausencia de documentos (manuales) e instancias que regulen la disciplina y la convivencia, así como la inexistencia de currículos o planes de estudio, permiten instaurar una forma de organización que promueve los procesos de participación y el reconocimiento práctico de una individualidad responsable.

“Cuando la vida en comunidad está regida por reglamentos y normas coleccionadas en manuales, se establece un elemento más de violencia que conduce a la formación en la irresponsabilidad y la obediencia... Si el manual existe, los maestros no tienen necesidad de responder por las sanciones que se aplican cuando se presentan situaciones conflictivas. Porque el que los estudiantes no responden por sus actos ante la comunidad ni ante ellos mismos: lo hace ante el manual; lo que quiere decir que no actúan desde la responsabilidad sino desde la obediencia”.⁵⁴

La Construcción de normas de Convivencia,

⁵⁴ Ob. Cit. P.21

Tradicionalmente la escuela usual funda la convivencia en el establecimiento de reglamentos que brinden las certezas y las seguridades para constituir lo que es su ambiente educativo, prácticas de normatización que con frecuencia a la muerte de las instituciones ya que con ellas se crean marcos y limitaciones que no permiten su desarrollo y crecimiento, pues se está negando un principio de la democracia y es el de la auto-organización.

De otra parte, las estas prácticas ejemplificadas en reglamentos o manuales también conducen a la pérdida de la responsabilidad, tanto de maestros como de alumnos. Puesto que las personas en estos casos, ya no dan cuenta de sus actos ni ante el colectivo, ni ante sí mismos, sino ante el manual. El que sanciona no es el maestro, es el manual; ya no se actúa a conciencia sino que la referencia es sobre lo que está permitido o lo que está prohibido.

En la E.P.E, cuyo ambiente educativo se sustenta en la incertidumbre y por lo tanto normas externas que se impongan bien sea generadas por las directivas del colegio, las que se imponen desde el estado o las que la sociedad establece, sino que ellas emergen del consenso de quienes hacen parte de la comunidad.

Por lo tanto, lo que se da en la EPE es un proceso de “Normatización” y no de “reglamentación”, es decir, un comportamiento que se aprende en la acción misma, en el ejercicio político y ético permanente y no tanto desde el cumplimiento de reglas que se imponen y se asumen por miedo al castigo; pues donde hay desarrollo de la autonomía, la acción se da más por la comprensión de lo que se puede y debe hacer en un espacio común más que por la normatividad externa; por un asumir la responsabilidad de lo que hago de la

misma manera que todos se sientan partícipes y constructores de una vida en comunidad. Tenemos como ejemplo de esto el hecho de que los muchachos, para poder disfrutar todos de la cancha, decidieron conjuntamente que el primer equipo que haga un gol, puede continuar jugando con otro equipo, de tal suerte que todos los equipos puedan jugar, pero además, es indispensable armar su equipo de tal manera que los jugadores se puedan ir intercambiando; con frecuencia los equipos son mixtos y la condición es que haya por lo menos dos niñas en cada equipo. Estos acuerdos surgieron de una situación concreta de la vida cotidiana y no hubo allí intervención de los maestros.

El consenso es una acción vinculante de los miembros de la comunidad educativa, pero además, es un ejercicio que sólo es posible lograr a partir del disenso, de problematizar y de abocar los conflictos que se presentan en la vida activa. El consenso es parte del proceso de reconocimiento tanto de la diferencia como de lo que es común a todos, y no se da solamente como finalización del proceso sino como parte del ejercicio político que redundará en nuevos conflictos y situaciones problemáticas que dinamizan la vida colectiva:

“Desde el inicio del año estamos en un proceso de discusión sobre la norma y los acuerdos. El grupo ha llegado a la conclusión que la norma se asume o se obedece y que no está en discusión, mientras que los acuerdos los establece el grupo”, manifiestan los estudiantes del Nivel 7D cuando conversan sobre la forma en que los niños aprenden a ser, práctica de la que no son ajenos los diferentes grupos de la escuela.

La conversación como fundamento de la convivencia

Reconocer que lo humano se realiza en el conversar como entrecruzamiento del lenguaje y la emoción, posibilita reconocer el papel que cumple ésta en la convivencia, ya que al considerarse que la realidad es la construcción de unos observadores que la articulan por medio del lenguaje, entonces las expresiones lingüísticas serían el resultado de las experiencias individuales, de modo que los significados de la comunicación surge de los que interactúan en la conversación.

Por ello, la conversación es un acto de creación permanente, en donde la mayoría de las cosas que se plantean surgen de la conversación misma: *la conversación es un acto de creación*. Posiblemente esta situación es tanto más cierta en cuanto quienes conversan lo hacen sin la presunción de ser alumnos o maestros, sino, más bien, de ser iguales, por lo menos con respecto al tema del que se conversa. En este sentido, *del acto de conversar surgen conocimientos*. Estos conocimientos difícilmente se pueden articular deductivamente con las ideas de los participantes del diálogo, son más bien ideas que, si bien están relacionadas con lo que las personas piensan, pertenecen a la interacción entre ellas y al contexto en el que se da la interacción. Se podría decir, en términos de la epistemología contemporánea, que se trata de emergencias de la interacción entre discursos.

Esta circunstancia valoriza el trabajo en grupo y hace que los resultados del trabajo entre varias personas se proyecten, de tal suerte que lo que se dice en el diálogo no es la suma de lo que las personas pensaban antes de él, sino producto de la interacción misma. Es por ello que las actividades de trabajo individual no se propician tanto como el trabajo en grupo.

Podría decirse a la vez, que la *verbalización* es también una fuente de conocimiento. Tal como lo planteaba Piaget hace más de cuarenta años⁵⁵. En el acto de expresar o de exponer lo que se piensa, usualmente se perciben las debilidades de la argumentación, los vacíos de la exposición o incluso los errores que se han cometido. Es por ello tal vez, que cuando el maestro o el conferencista exponen, quienes más aprenden son ellos mismos. Esto lleva a dos actividades que son inherentes (esto es, de privilegio) a las formas de trabajo en los proyectos de aula: la verbalización y el trabajo en grupo.

El valor que se le da a la conversación en la E.P.E propone otra perspectiva a la discusión acerca del trabajo en la zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky. Mientras para este autor el trabajo en la zona de desarrollo próximo es enriquecido por el maestro o por otro compañero más capaz, cuando se considera el valor de la conversación, se afirma en la E.P.E, que el desarrollo puede también ser propiciado por el diálogo con iguales e incluso con personas que se encuentran en niveles inferiores; claro está que estas consideraciones se refieren más al conocimiento que a la inteligencia, esto es, a la construcción del conocimiento y no a la constatación de la inteligencia.

Tal como se ha expuesto, la convivencia en la E.P.E supone un aprendizaje de los valores desde la misma la acción, entendida como hábitos, ya que en la vida cotidiana actuamos por esquemas de percepción–acción interiorizados en nuestros procesos de interacción social. Así que, desde esta perspectiva, se puede considerar que en la E.P.E la convivencia se hace depender de la concepción de conocimiento y realidad que se adopte, de ahí la siguiente definición. “*Asumimos los valores de manera amplia como aquellos juicios que como*

⁵⁵ El crecimiento del pensamiento lógico, de la niñez a la adolescencia. Labor, 1960.

valoraciones son el resultado de los constructos colectivos de significación que orientan las acciones de los sujetos dentro de las comunidades en las que interactúan y que se definen en un proceso de negociación con la tradición social y cultural en la que se inscriben los sujetos y sus grupos de referencia los cuales son transformados en la misma medida en que se vayan dando los cambios de perspectivas frente al conocimiento”.(De la Rosa,1999).

De esta manera, el Ambiente Educativo se concreta como una red de interacciones entre sujetos iguales que, desde la conversación, el reconocimiento, la confianza y demás valores construidos en colectivo, donde los esquemas de percepción-acción que elaboramos en la interacción social nos permiten una serie de construcciones que atraviesan tanto la vida académica como la vida social sin diferenciar o privilegiar un espacio en especial, pues como se verá más adelante, la práctica pedagógica desborda el aula de clase y atraviesa todo el Ambiente Educativo.

La Actividad: Los proyectos de aula

La forma de trabajo en la EPE alrededor de proyectos de aula se ha desarrollado desde sus inicios, cuando en 1977 cinco profesores de la Universidad Distrital decidieron crear el proyecto EPE y se emprendió la construcción de una concepción de ambiente educativo. Hoy, para muchas personas, más que ser una institución de educación formal, un laboratorio pedagógico o un lugar en el cual se generan y experimentan propuestas, la EPE tiene sentido en cuanto puede inspirar transformaciones en el sistema educativo.

Con frecuencia se piensa que las instituciones que existen han sido prefiguradas de alguna manera, de tal suerte que sus principios, metodologías, metas y formas de actuación obedecen a un plan previamente establecido. Posiblemente algunas instituciones obedecen en su desarrollo a tales supuestos, pero en general tal no es el caso. Lo que la EPE es en este momento, no es el resultado de un plan previo, sino más bien la consecuencia de dejar que la institución sea en sus múltiples interacciones, las que a su vez configuran una red interconectada de búsquedas, deseos, planteamientos teóricos y experiencias cotidianas. Cuando la escuela se inició, quería comprometerse fundamentalmente con el conocimiento y existía una convicción de que era posible lograr una adecuación mucho mejor que la usual de los contenidos a las capacidades de los niños.

Posteriormente descubrimos el arte y la lúdica y la escuela se transformó totalmente. En 1979 iniciamos una reflexión constructivista sobre el aprendizaje (que podríamos

denominar, clásica⁵⁶), reflexión e investigación que se proyectaron hasta 1985, cuando se nos derrumbó dando origen a una variedad de constructivismo, que busca ante todo la construcción de la confianza y que hemos descubierto recientemente que está muy cerca de los planteamientos del constructivismo radical⁵⁷. Nuestros planteamientos acerca de la no homogeneización, sobre la posibilidad y conveniencia del trabajo en grupos heterogéneos y la valoración de los contenidos escolares como algo secundario, son consecuencia del trabajo; de ninguna manera pueden considerarse como el punto de partida de la EPE y de su práctica. Tal vez en la vida de la Escuela se concretan de una manera muy precisa las afirmaciones de H. Maturana cuando nos dice que lo que orienta nuestra vida e incluso el conocimiento no es la razón sino la emoción. La razón se utiliza a-posteriori para justificar lo que hemos decidido de acuerdo con la emoción. La teoría y la práctica en la Escuela cambian permanentemente, su vida se ha modelado por la vida misma desde la emoción, pero cuando tenemos que presentar públicamente lo que hacemos, entonces armamos un discurso basado en la razón, esto es, en las teorías.

Los Proyectos de aula, más allá de la Estrategia

En el proceso de realización de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los decretos correspondientes a las resoluciones 1860 y 2343 referidas a la noción de currículo, evaluación e indicadores de logro, el Estado ha pretendido dar respuestas sobre lo que se enseña y se aprende en la escuela colombiana; orientaciones que han posibilitado la

⁵⁶ Esto es, compatible en términos generales con los planteamientos de Viennot, Driver, Gil-pérez, porlán, Guidoni, Astolfi, Pessoa de Carvalho.

⁵⁷ En la ruta propuesta por Maturana, H., Von Foester, Glasserfeld.

búsqueda de alternativas deseables frente a las clases tradicionales, opciones cuyo significado no es muy preciso, ya que para algunos se trata de una estrategia didáctica para enseñar lo que siempre se ha querido enseñar, es decir, hacer lo mismo pero de otra manera.

Para otros, se trata de actividades entretenidas que pueden distensionar el ambiente de exigencia de la clase; es tal vez por ello que con frecuencia ocupan espacios no formales y se organizan, por ejemplo, en los clubes de ciencias, espacios paralelos a la “verdadera clase”.

Finalmente, otros maestros piensan que los proyectos de aula son ambientes de aprendizaje donde los estudiantes aprenden cosas diferentes a las que usualmente se intenta enseñarles y que tales aprendizajes son muy importantes aunque frecuentemente están por fuera de los planes de estudio, se consideran complementarios a la clase principal.

Por su parte, en la Escuela Pedagógica Experimental, los Proyectos de Aula (PA) son denominados: Actividades de Totalidad Abierta Abiertas (ATAs). En estos PA, los estudiantes abocan problemas genuinos, esto es, problemas para los que su maestro no posee la respuesta o la solución. De ahí que en estas actividades la función del maestro sea definitivamente distinta a la usual.

La importancia de esta alternativa se puede apreciar si atendemos a los orígenes de los problemas que se estudian y al desarrollo de las actividades que se desencadenan.

Los orígenes

Los problemas que se estudian tienen, principalmente, dos fuentes. Por una parte, surgen de preguntas espontáneas de los estudiantes, movidos primordialmente por el deseo de saber o por el deseo de construir. Por otra, de propuestas del maestro quien, conociendo a sus estudiantes, puede proponer actividades que son interesantes para ellos. De este modo se plantean preguntas como:

¿Cómo podemos sacarle el color a las flores?

¿Cómo podemos capturar un aroma?

¿Podemos sacarle el color a las gaseosas?

¿Cómo fabricamos una correa transportadora con éste motor?

¿De qué animal es la huella que hallamos en el patio?

¿Cómo se construiría un túnel que uniera a Bogotá con Buenos Aires?

¿Cómo podemos fabricar un animalario (vivario) para que vivan las lagartijas en cautiverio?

¿Por qué cuando el agua ebulle, aunque se le suministre calor, no aumenta la temperatura?

Estos interrogantes, al convertirse en actividad, generan procesos valiosos para la formación al ser emprendidas por los estudiantes, mientras el maestro se mantiene a cierta distancia cuestionando, orientando, sugiriendo, etc. algunos aspectos relevantes son los siguientes.

Información –vs.- conocimiento⁵⁸

El siguiente texto ilustra de manera contundente la posición de la E.P.E frente al conocimiento, dada la confusión en la escuela usual entre información y conocimiento, fuente de autoritarismo escolar. Para comenzar, retomemos algunos de los planteamientos de H. Maturana, en particular la sentencia “*todo hacer es conocer, todo conocer es hacer*” (Maturana, op. cit.) que nos la recuerda V. Glasersfeld (1994), al enfatizar en que el conocimiento es aquello que orienta la acción, e incluye en ello la comprensión como una acción muy particular, de tal suerte que podríamos decir que *conocimiento es aquello que orienta la acción o la comprensión*.

Así pues, si pensamos en una situación corriente de la vida cotidiana o de nuestro hacer en la ciencia o la tecnología cuando, movidos por la curiosidad, el interés o el deseo, queremos actuar o queremos explicar, en tales circunstancias nuestras acciones estarán orientadas por algo. Actuamos, no de cualquier manera sino intencionadamente, esto es, con un propósito. En este sentido decimos que la acción es una acción orientada y agregamos que lo que orienta la acción es el conocimiento (ver el Diagrama # 1).



DIAGRAMA # 1

⁵⁸.Cf. Segura, R., Dino de Jesús, Convivir y Aprender .Bogotá 2007

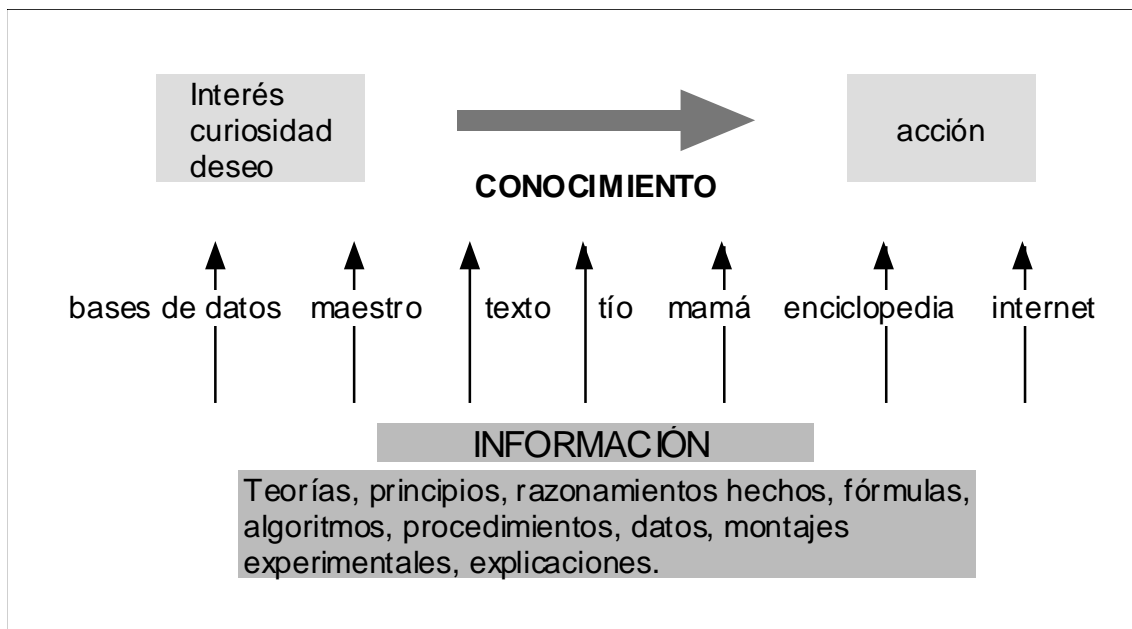
Ahora bien, el conocimiento posee unas *fuentes* (Elkana, 1985). Es el resultado de contribuciones de muchos tipos, una de ellas es la información. Se trata de la información que individualmente poseemos o de la que conseguimos a través de otros vehículos tales como el maestro o los textos, o la enciclopedia o un amigo, o un familiar (el tío o la mamá), o las bases de datos o las redes internacionales de información. Si para solucionar un problema, como “capturar” los aromas de las plantas, necesitamos montar en el laboratorio una destilación, tal proceso y el montaje experimental propiamente dichos seguramente no debemos inventarlos nuevamente sino, más bien, tomarlos de la información existente para utilizar lo que ya forma parte de los manuales y textos. Esta situación es similar tratándose de un niño que desea fabricar en su aula de clase, o en su casa, una banda transportadora o un motor eléctrico, o de un especialista que tiene que determinar por ejemplo qué nutrientes requiere una determinada planta o cultivo. Aquí la información no es el conocimiento, solo es una fuente.

Es importante anotar que como información entendemos no solo los procedimientos, montajes experimentales y métodos sino también las teorías, los principios, los algoritmos, las fórmulas y, podríamos decir, los razonamientos ya hechos.

Si observamos el Diagrama #2 con atención veremos varias cosas. En primer lugar, en el tránsito de la información al conocimiento se da un paso de lo general a lo particular. Las explicaciones, teorías y procedimientos que se encuentran como información en las enciclopedias son generalidades. Cuando estos elementos se utilizan para orientar la acción en una situación concreta y específica, estamos frente al conocimiento (Ceruti, M. 1994). En segundo lugar, encontramos que la información es neutral, se trata de un dato, o de una

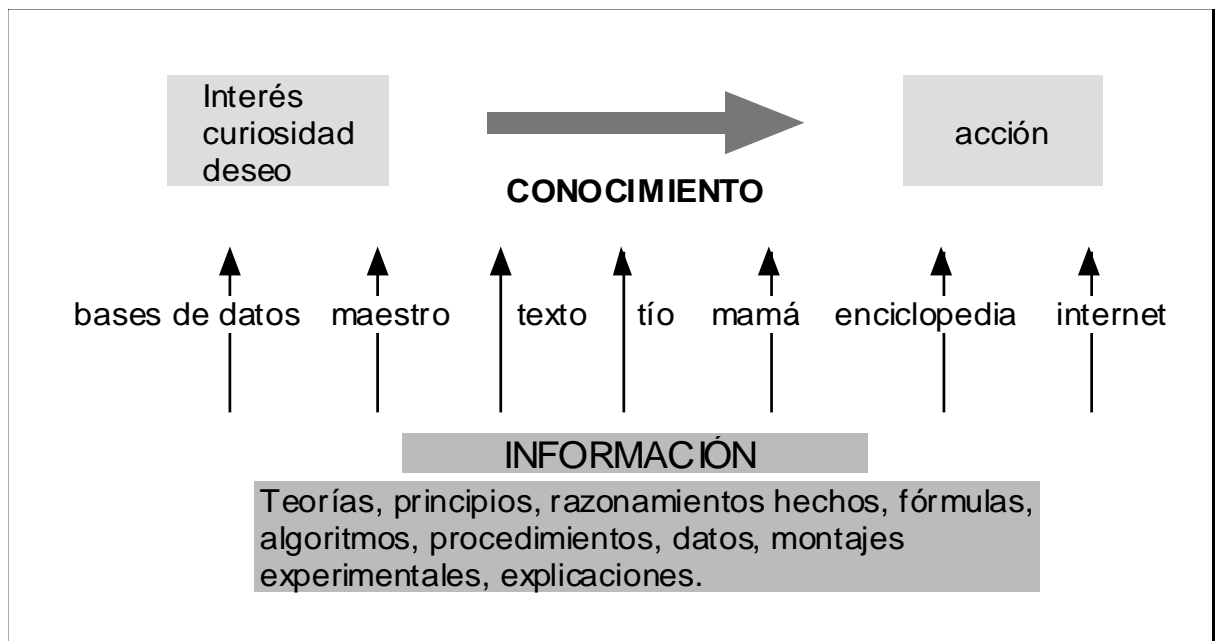
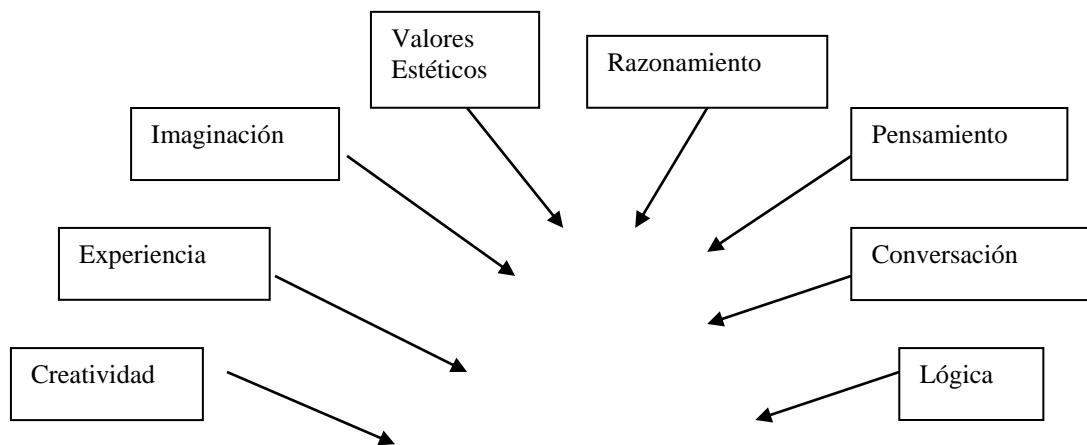
fórmula o de un montaje. Mientras que el conocimiento, esto es, lo que orienta la acción, es comprometido, y lo es, frecuentemente, con una ideología.

Finalmente, la sola información no es suficiente para orientar la acción. En el momento en que se posee la información su utilización está mediada por un sujeto histórico, de tal suerte que lo que cada sujeto haga con la información disponible no depende sólo de la información y de las intenciones, sino también del sujeto mismo y de su contexto de trabajo.



Las contribuciones que devienen del sujeto y de su contexto son de diferentes tipos. En el Diagrama # 3 se anotan algunas: la experiencia del individuo y la experiencia del grupo de trabajo, la conversación, la intuición, la imaginación y creatividad, el pensamiento, el razonamiento, la lógica y las consideraciones estéticas.

En todas las actividades de carácter cognoscitivo que se emprenden están seguramente presentes elementos de este tipo, sin embargo no de la misma manera. Cuando en ellos prima el componente inferior, esto es la información, nos encontramos más cerca del trabajo disciplinario, de los especialistas y tal vez de la rutina. Cuando prima el componente superior posiblemente estamos más cerca de la creación y tal vez de la sabiduría.



En dónde radica la formación en el conocimiento?

Esta manera de concebir las diferencias que existen entre conocimiento e información nos permite interpretar de nuevo lo que se hace en la escuela y justifica una de nuestras afirmaciones anteriores cuando decíamos que lo que se hace explícitamente en la escuela tiene que ver más con la información que con el conocimiento.

Para visualizar los diferentes énfasis que puede hacer la escuela en su práctica cotidiana consideremos el siguiente diagrama (DIAGRAMA # 4).

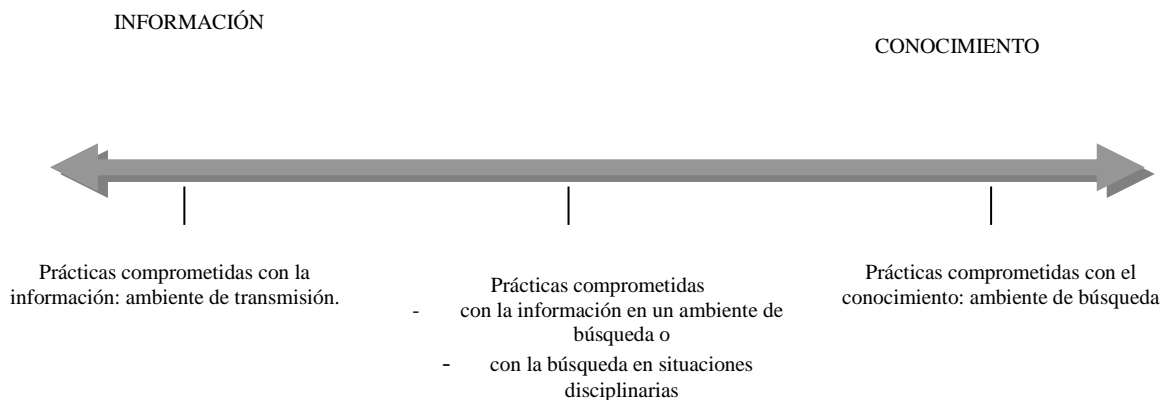


DIAGRAMA # 4

A partir de este diagrama podemos distinguir cuatro grandes posibilidades de clase.

Ambiente De Transmisión. En primer lugar tendremos aquellas prácticas en donde el objetivo fundamental es "el aprendizaje de informaciones", en términos de datos y

expresiones que se memorizan, el manejo de algoritmos, la repetición de pasos y métodos para solucionar tipos de problemas, el enunciado de teorías, principios y leyes, etc. Así se solucionan los problemas y ejercicios de matemáticas con la intención explícita de aprender una forma de proceder, la factorización y simplificación, la solución de ecuaciones, las operaciones entre números, expresiones o matrices, la solución de integrales y derivadas, etc., rabajando en el terreno de la información, una situación parecida se presenta en el aprendizaje usual de las leyes y teorías (por ejemplo, en la física o en la biología). Se enfatiza más en los procedimientos que en la comprensión.

Ambiente De Búsqueda. En el otro extremo tenemos las actividades comprometidas con el conocimiento. En éstas se presenta una intencionalidad por parte del sujeto que investiga y que trasciende la disciplina, esto es, que trasciende la información y que lo involucra de una manera íntima. En estas actividades no es suficiente la información de los textos o especialistas, sino que se reconoce como necesaria la participación del estudiante (o del maestro) desde dimensiones adicionales. En primer lugar, se exige que la actividad posea sentido para quienes la realizan, aspecto que en otro documento denominamos la pertinencia (Segura, 1991). En segundo término, el lugar del sujeto, desde el punto de vista epistémico es de actividad, esto es, de protagonismo en cuanto es él quien crea, discute, discurre, imagina, razona, propone, intuye, etc. También, será él quien se equivoca y entonces corrige, intenta de nuevo, accede a otras informaciones, revisa sus razonamientos, etc. Finalmente, en este tipo de actividades los modelos de explicación que se enuncien o las opciones prácticas de solución al problema de estudio que se logran, le pertenecen a la actividad del grupo de tal suerte que aunque el individuo es reconocido por sus

realizaciones, el grupo como colectivo que emprende búsquedas y proyectos permite y propicia la transferencia de opiniones, resultados y propuestas, al constituirse a la vez como comunidad que juzga la validez de las opciones y como colectivo de individuos que está interesado y compitiendo por lograrlas.

Enfaticemos, desde ahora que, en la práctica, difícilmente podría concebirse una actividad comprometida con el conocimiento en la cual no sea fundamental la información. Esta es la razón para colocar en un lugar de privilegio, como meta para la formación en el conocimiento, la habilidad para acceder a la información disponible, asunto que podría plantearse como la capacidad para hacer que la información, que se encuentra, por ejemplo, en textos, enciclopedias o especialistas, sea significativa para el problema que se estudia. La formación disciplinaria en estos niveles es importante en cuanto permite dar significado a los datos disciplinarios y no por sí misma, independientemente de un problema que se estudie.

La Búsqueda En Situaciones Disciplinarias. Otras actividades pueden estar orientadas hacia la información, en cuanto se busca que se logren ciertas formas de razonamiento, ciertas formas de pensar, determinadas generalizaciones, etc., pero se plantean en ambientes de búsqueda y cuestionamiento en los que la iniciativa, la argumentación, la conversación, la intuición, etc., son importantes. Muchas veces, en estas actividades, para el estudiante se trata de una búsqueda en el terreno del conocimiento, mientras que para el maestro, quien sabe para dónde va y posiblemente dispone las situaciones para lograr lo que se ha propuesto, lo que busca es el manejo de elementos característicos de la disciplina que enseña.

Estas actividades pueden estar muy cerca del conocimiento si se mantiene en el maestro una cierta flexibilidad que le permite valorar soluciones alternativas, métodos y formas de pensar diferentes que pueden conducirlo a que reconozca en las propuestas del grupo elementos valiosos que orientan la actividad a metas divergentes con respecto a sus intenciones iniciales.

La Información En Un Ambiente De Búsqueda. En otros casos, cuando con el afán de lograr los enunciados típicos de las disciplinas terminadas se sacrifica la creatividad, la imaginación y la espontaneidad de los estudiantes en la búsqueda, nos encontramos muy cerca de la información (en la línea del DIAGRAMA #4). Este es el terreno usual de las didácticas y de muchas versiones del constructivismo en las que, como lo anotamos antes, se aceptan las búsquedas idiosincrásicas, pero al final existe solo una solución que, además, se sabe de antemano; por tanto, resultan ser un recurso didáctico para transmitir una información.

Es así que enfatizamos en la relación con la información como fuente o recurso. Cuando los docentes y demás participantes del acto educativo se encuentran frente a un interrogante genuino frente al cual existe un compromiso del grupo por encontrar una solución, es imprescindible la búsqueda de información:

Veamos qué dicen las enciclopedias acerca de las lagartijas; o el globo terráqueo acerca de las posiciones de Bogotá y Buenos Aires; o los manuales con respecto a los colores vegetales.

Sin embargo, evaluando en la práctica el papel de la información lo que se ha encontrado es que los problemas que se quieren solucionar son específicos, esto es, particulares (tienen que ver con el conocimiento), mientras que la información de los manuales y bases de datos son generales. Un problema de esta naturaleza se vivió hace tiempo en la EPE cuando se constató que las lagartijas de los libros y de las enciclopedias no eran de las mismas que se habían encontrado en los cerros orientales de Bogotá, de modo que encontrar información sobre aquella lagartija específica era sumamente difícil.

Sin embargo, este obstáculo, en lugar de detener el proyecto o de desmotivar a los estudiantes, los llevó a establecer hábitos, dietas y los diversos ciclos del animal; así, una dificultad se constituyó en una tarea de reconocimiento dentro de los participantes, pues sabían que lo que estaban haciendo posiblemente conduciría a datos que en el momento nadie conocía⁵⁹.

Imaginación y recursividad

En otros casos, las informaciones del manual proporcionan instrucciones sobre montajes de laboratorio que no son posibles en la práctica concreta porque no se cuenta con los aparatos (eso sucedió, por ejemplo, en el caso de los aromas); entonces, los aparatos de destilación debieron armarse, no como lo dice el texto sino con lo que disponía el grupo.

Estas limitaciones conducen a discusiones entre los miembros del grupo de trabajo, y tales conversaciones son instancias generadoras de conocimiento en donde recursividad, creatividad y experiencia de los individuos juegan un papel determinante.

⁵⁹ Ver al respecto el artículo de Arcelio Velasco (1998): El aula es el Bosque publicado en *Alegría de Enseñar* No 34.

Así, a partir de estas experiencias se valora la diversidad y, con ello, la elaboración del otro como un semejante, con las mismas pretensiones y posibilidades de opinar y proponer.

La actitud científica

En la EPE, se considera que si lo que se pretende es la formación de una actitud científica es mucho más importante la habilidad para acceder a la información que la posesión de la misma. Habilidad que no se logra, afirman los docentes, mediante conferencias o lecturas; es algo que debe vivenciarse.

Por otra parte, cuando un individuo o un grupo de individuos han logrado plantear una solución que se aproxima a la meta de la búsqueda, las seguridades que se consiguen son una garantía para abocar otros problemas. Recordemos que uno de los problemas más difíciles de superar en nuestro medio es la poca confianza que tenemos en nosotros mismos y en quienes nos rodean; y la elaboración de la confianza en nosotros mismos va paralela con la confianza que construimos en los equipos de trabajo⁶⁰. Pero, además de ello, la habilidad para plantear problemas y organizar el trabajo, unidos a los éxitos que se consiguen, conducen a disposiciones positivas frente al trabajo escolar.

Formación en la convivencia

Una de las dinámicas particulares de los PA es el trabajo en *colectivo*, lo cual carga a éste término de significado. Un colectivo se establece cuando un grupo de personas comparte problemáticas comunes, de tal suerte que el colectivo está definido por los intereses

⁶⁰ Véase: La construcción de la confianza, (Segura, D y otros, 2000)

comunes que unen a los individuos. Pues bien, lo que está demostrado es que en su dinámica, mediante procesos de autoorganización, los colectivos construyen normas que garantizan la existencia del colectivo y constituyen así mismo la autoridad⁶¹. Lo más importante dentro de un colectivo es que sus miembros no consideran que la autoridad y las normas que surgen sean obstáculos para la autonomía y la libertad; estos procesos de elaboración de la convivencia se perturban y pierden su valor cuando alguien desde afuera del colectivo incide en su regulación (por ejemplo, el maestro o las normas escolares). En cambio, estos procesos de construcción de convivencia pueden, sin duda, convertirse en puntos de partida para la elaboración de otros colectivos hasta tal punto que podríamos sugerir que la civilidad y la sensibilidad ciudadana, pueden propiciarse con experiencias escolares de vida en colectivo, en particular mediante actividades que involucren a estudiantes de diferentes niveles, propiciando relaciones heterogéneas y la organización de colectivos en torno a proyectos de aula.

Sin estas experiencias, que en la escuela se denominan *vivencias de convivencia*, se corre el riesgo de no comprenderse ni aceptarse la diversidad en el juego de la convivencia, ni la relación entre los límites que impone el colectivo a la autodeterminación de sus individuos y la libertad de éstos.

De este modo, los proyectos de aula son valorados en la EPE dada la posibilidad de contribuir para la formación de una actitud científica y por constituirse en una alternativa para la formación de valores necesarios para vivir en colectivo. Por ello, los docentes afirman que con ellos lo que se busca es una formación que usualmente está abandonada,

⁶¹ Ver el proyecto de investigación, la Interacción una alternativa para la escuela básica primaria: Y. Rodríguez y otras (2000), financiado por COLCIENCIAS.

ya que el aprendizaje de la información -que es lo que usualmente se da en nuestro medio, conduce especialmente a la pasividad frente a ella y a la memorización no significativa, por una parte, y a la exacerbación del individualismo y la competencia por otra.

Un ejemplo

Si volvemos los ojos a los proyectos de aula, se encuentra que en ellos, mientras los estudiantes avanzan en la búsqueda de soluciones a sus problemas particulares (el centro de atención es la meta), para el maestro la importancia está en los procesos.

Para ilustrar algunas de las afirmaciones veamos una instantánea de las actividades que caracterizan a los PA en un aula de Básica Primaria (tercer grado). Para otros ejemplos de diferentes áreas y en Bachillerato, remitimos al lector a la bibliografía recomendada.

“En el aula nos encontrábamos los niños y yo. Ellos con expectativa esperaban que yo mostrara lo que les había prometido; porque en la clase anterior les había dicho que hoy llevaría “una cosa interesante”. Entonces, cuando me vieron con las manos vacías hubo algo de desilusión. Sin embargo, las cosas cambiaron cuando saqué de mi bolsillo varias jeringas que repartí a los grupos de trabajo, como siempre se organizaban para nuestras clases. Aunque seguramente muchos de ellos ya habían jugado con jeringas, en general todos se dedicaron a explorarlas. Entonces salí del aula por un momento ya que para lo que deseaba hacer necesitaba un recipiente con agua.

Cuando regresé con un platón aún se encontraban atareados e, incluso, algunos estaban discutiendo, no se de qué cosas. El asunto es que alguno preguntó:

¿Por qué cuando tapamos la jeringa y echamos esto (el émbolo) para atrás, se regresa otra vez?

No tuve tiempo para decir nada, hubo varias voces que interrumpieron proponiendo una explicación. Con el ánimo de organizar las cosas sugerí que todos propusieran su explicación a lo que sucedía, y comenzamos a hablar sobre la experiencia.

Unos decían que la jeringa chupaba al émbolo.

Otros anotaban que como dentro de la jeringa no había nada, el émbolo se devolvía a llenarla.

Otros no decían nada cuando les tocaba el turno. Cuando llegamos a donde Roberto, éste, que había estado levantando la mano insistentemente anotó: –Es que por más que se haya tapado la boca de la jeringa, en la jeringa siempre queda algo de aire y este aire es el que “jala” al émbolo.

Digamos que Roberto poseía un prestigio muy bien ganado por sus aportes en la clase de ciencias y fue tal vez por eso que prácticamente todos los que explicaron luego, repitieron lo que éste había propuesto.

Sin embargo, cuando llegamos donde Juan Carlos éste puntualizó que no estaba de acuerdo con lo que decía Roberto:

Lo que sucede es que el aire de afuera empuja al émbolo. Es lo único que puede pasar porque dentro no hay nada, o muy poquito.

Valga decir que Juan Carlos también era considerado como un líder en ciencias. Esto condujo a que la clase se polarizara entre los que apoyaban la explicación de Roberto y los que apoyaban la de Juan Carlos.

La cuestión parecía no tener fin y no faltó alguien que propusiera que fuese yo quien dirimiera la disputa, asunto al que se opusieron precisamente Roberto y Juan Carlos, quienes en esto sí estaban de acuerdo: Ellos consideraban que el problema era su problema y no mío.

Así pues, las argumentaciones continuaron incluso en los pequeños grupos en que habían trabajado. Al cabo de un rato, Roberto que se había mantenido en silencio interrumpió:

- *Dino, yo quiero decir algo.*
- *Si...*
- *Mire yo creo que Juancho tiene la razón, yo estaba equivocado. Tiene que ser el aire de afuera el que empuja al émbolo. Es como cuando se voltea una botella llena de agua con un hueco pequeño. El aire no deja salir el agua...*

Ante las palabras de Roberto los chicos volvieron a discutir, y así discutiendo se quedaron cuando yo abandoné el salón con mis jeringas y el platón lleno de agua...

Este es el clima característico de las ATAs y como lo anotábamos antes, en él tenemos aspectos relacionados con la formación en ciencias y con la convivencia. En particular llamamos la atención sobre:

1. El ambiente que se establece, que se ilustra por la manera como transcurre la clase y las expectativas y disposiciones de los estudiantes frente a los problemas.
2. Las variables que se presentan a la hora de definirse alguien por una u otra explicación: El conflicto entre el afecto y la razón.
3. La confianza en sí mismos, que muestran cuando no se dejan quitar el problema: El problema es nuestro, no del maestro.
4. El reconocimiento del error y la capacidad para darle la razón al otro.
5. El papel de la analogía en la elaboración de explicaciones, esto es el carácter recurrente del conocimiento.
6. Lo que nos pasa con frecuencia: que el maestro se queda con su actividad preparada.

Para terminar, anotemos que esta actividad desencadenó una serie de actividades relacionadas con la elaboración de mecanismos neumáticos, grúas, brazos mecánicos, de transmisión de movimientos, etc.

Estas consideraciones nos conducen al examen de otra categoría del trabajo en la EPE, las interacciones, pues estas atraviesan el Ambiente Educativo, tanto en lo corresponde a La Construcción de la Confianza como en lo correspondiente a La Construcción del Conocimiento, a partir de los Proyectos de Aula y en los colectivos que emergen.

El *Self* y la Convivencia

La reflexión sobre las interacciones en la convivencia, implica reconocer las posibilidades de la individualidad en la vida en colectivo, su mutua dependencia y las condiciones de pertenencia al mismo; si bien esta relación es plena en conflictos, dada las renunciaciones y los auto controles necesarios para poder vivir en sociedad, no es menos reconocer que estas dificultades son propias de toda interacción. De ahí la necesidad de aprender a construir los mecanismos de regulación necesarios que permitan la convivencia y la emergencia de la identidad que se puede considerar como *el conjunto de circunstancias que hacen a una persona igual a sí misma y diferente a las demás*.

Esta significación lleva a pensar que la identidad se construye en la misma medida en que el sujeto interactúa en diferentes contextos, posibilitándole, a su vez, la construcción de diferentes identidades, en función de los roles que ocupe con sus pares o grupo referencia, posición socio económica, sexo, edad, ocupación, etc. De ahí, que los sujetos se identifiquen como pertenecientes según se compartan las creencias, valores, formas de actuar; además, tradicionalmente, se han considerado como lugares de identificación los espacios vitales como la familia o la escuela.

Autores como Manfred Max Neef, (1994) dentro de su concepción de desarrollo humano le da un lugar preeminente a la identidad, la que expresa de acuerdo con categorías existenciales como sentido de pertenencia, asertividad, autoestima y diferenciación. Según este autor las identidades se constituyen y se mantienen a través de los procesos de

socialización, que son dinámicas sociales que tienen lugar en la interacción humana en la convivencia.

Corona (1994) considera que la identidad se refiere a la persistencia de una “mismidad” inalterable a lo largo del tiempo y que responde a la pregunta: ¿Quién soy? La misma autora señala que la identidad se transforma según los grupos de referencia al que se pertenezca; en efecto, la ubicación social del sujeto en un espacio determinado le permite reconocerse en el mundo.

En la perspectiva de Berger y Luckman (1986), el desarrollo de la identidad está relacionado con los procesos de internalización y socialización primaria y secundaria, las que se caracterizan, inicialmente, una por ser el primer mundo del ser humano conformado por los padres del niño y la otra por la adquisición específica de roles, lo que implica la construcción de rutinas, pautas de conducta, marcos de referencias en espacios más amplios y diversos que el íntimo.

Por lo tanto, esta construcción no se produce en el plano individual, ya que este proceso se halla relacionado con los procesos de internalización y de socialización primarios. La interacción tiene que ver con la aprehensión o interacción inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado; esto quiere decir que los otros se vuelven significativos en tanto esta comprensión del mundo no es un acto de individualismo aislado, sino que tiene inicio cuando el mundo deja de asumirse como algo únicamente propio, cuando se amplían los espacios de significación y se encuentra al otro como un significante. En el mismo sentido, anota Brunner, tal vez el aspecto más individual relacionado con la experiencia humana es el fenómeno del “yo”, fenómeno frente al cual la educación es determinante, mientras que, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico,

(propuesta a la que se adhiere la EPE) se considera el *Self* (si mismo), como un conjunto de estrategias o un modo de responder a los otros que están alrededor nuestro; el *Self* surge en el desarrollo de la actividad social y por ello, este es imposible sin la socialización. Por eso no es posible imaginar un *Self* sin la existencia de experiencias sociales y, frente a la formación de este, la educación resulta fundamental como un lugar que determina las imágenes éticas y de conocimiento de los niños⁶².

Lo dicho hasta ahora implica que la identidad tiene lugar en la interacción y la convivencia, proceso que se inicia desde el nacimiento y se prolonga durante toda la vida, recorrido en el que se van construyendo referencias que van a constituir al sujeto.

En resumen, de acuerdo con lo manifestado hasta el momento, los autores mencionados, desde distintas posiciones, tienen en común que consideran que la estructura de los contextos va definiendo los marcos de percepción, interpretación y actuación de sus integrantes, los cuales se van transmitiendo a través de las instituciones familiares y sociales creadas para tal fin, y destacan la escuela como escenario fundamental para dicho proceso. No obstante, esta relación no es pasiva, ya que los integrantes de la cultura actúan e inciden activamente en la transformación de la misma.

En consecuencia, pensar en los procesos identitario y de socialización desde la institución escolar impone visualizar los mecanismos y las prácticas concretas en la que los estudiantes se ven envueltos, los cuales se debaten entre relaciones de control y homogenización y la aspiración de la sociedad de formar ciudadanos autónomos y respetuosos de los derechos humanos.

⁶² Cf. Shoter. Jhon "El lenguaje y la construcción del Si Mismo". Packman Marcelo "Construcciones de la Experiencia Humana". Vol. I. ED Gedisa. Barcelona 1996.

En tal sentido, vivenciar la escuela se constituye en un proceso de constitución del *Self* individual y colectivo de sus integrantes, que se inscriben y son marcados por sus condiciones, a pesar de la capacidad transformadora de sus integrantes.

Por consiguiente, examinar la construcción del *Self* en la escuela usual lleva a examinar sus fundamentos, los cuales se sustentan en la concepción de una realidad externa al sujeto cognoscente, lo que conduce a considerar la existencia de una “única realidad” a la cual hay que acceder a través de métodos o instrumentos confiables; por eso, desde ahí se considera una sola perspectiva de mirada sobre las cosas, pues los objetos la preceden. Esta concepción fundamenta las concepciones de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, justificando la presencia de los programas de estudio, donde se recogen los resultados de la investigación científica, datos que los estudiantes deben memorizar. (Si bien hoy día se aspira revertir esta situación a través de los proyectos de aula, lo que se ve en el desarrollo de los mismos es el surgimiento de las disciplinas)⁶³.

La planeación del acto educativo se reduce a confrontar los objetivos con los resultados, es decir, los objetivos del lado de quien planea, el sujeto y los resultados correspondientes, al objeto. Por otra parte, la mirada hacia el alumno se asume desde una visión en la que el ser humano no cambia sino que se desarrolla hacia lugares cualitativamente superiores. Estas condiciones han llevado a explicar la escuela como una *máquina trivial*⁶⁴, esto es, un sistema absolutamente predecible bajo condiciones predeterminadas.

En este orden de ideas, la presencia de los Manuales de Convivencia, los contenidos curriculares y las evaluaciones se constituyen en dispositivos de control que determinan la

⁶³Cf. Segura. Dino de Jesús. “Los proyectos de aula más que una estrategia” E.P.E .Ponencia .pág.1

⁶⁴ Las máquinas triviales se caracterizan por que reaccionan de una forma fijada y constante a un determinado input produciendo un output y a los estudiantes se les ha tratado como una máquina trivial. Luhman, Niklas “La sociedad como sistema “ Rev. De Educación, N° 291. Módulo Cinde. 1999 Bogotá Pág. 95

socialización de los estudiantes así como el comportamiento de los mismos, instaurándose con ello un ambiente educativo violento dadas las condiciones de homogenización y predeterminación de la actividad escolar, aspectos que se traducen en relaciones de poder negadora de las diferencias, generadoras de soledad, pasividad y obediencia; actitudes que se convierten en verdaderos obstáculos para la realización personal.

En este contexto, emerge la experiencia de la EPE como una opción de formación democrática del sujeto, dadas las condiciones de su ambiente educativo, el cual se caracteriza por ser una trama cultural donde nada está resuelto: “Se trata de concebir una institución donde nada está resuelto. En la cual, pueda pensarse en alternativas de organización, donde se haga énfasis en trabajo colectivo. No se trata entonces de pensar en el diseño de situaciones que inspiren desde el exterior confianza y seguridad”.⁶⁵ Este espacio se constituye en lugar de construcción del *Self* a través de las dinámicas educativas en los procesos de participación, discusión y planeación de sus propias actividades, p. Ej., los proyectos de aula, las especializaciones (trabajo escolar en grupos heterogéneos, diferentes edades y grados), entre otros.

Todos estos procesos posibilitan la emergencia de liderazgos, la confianza en la propia racionalidad, el reconocimiento del otro, tal como se cita en una de las investigaciones adelantadas en la Escuela: “Asumimos entonces, que el ambiente educativo se constituye en un espacio de relaciones múltiples en el que los sujetos a través de sus elaboraciones simbólicas dan sentido a las prácticas, que como vivencias, surgen de las interacciones en la escuela como espacio de socialización”.

⁶⁵ Molina, Adela; Moreno, Gildardo; Segura, Dino: “El Ambiente educativo “E.P.E ,1994.Bogotá p17

De ahí que, en la Escuela, es sabido que las condiciones del ambiente educativo que se ha construido son un requisito para crear un espacio emocional que favorezca la actividad de los individuos, de los grupos donde los estudiantes puedan crecer y ser felices.

El Ambiente Educativo de la EPE

Tal como se ha manifestado en los apartados anteriores, el ambiente educativo de la EPE se caracteriza por hallarse fundamentado en una concepción de sujeto y de conocimiento particulares; con respecto al primero, se reconoce en su singularidad, en el reconocimiento de la individualidad, sin desconocer que, como ser humano, como ser social, crece y se afirma en su relación con los otros.

En relación con el conocimiento, no se presenta la distinción sujeto-objeto, ya que observador y lo observado se incorporan en la mirada, de manera que la realidad emerge en la interacción entre los observadores por medio del lenguaje y la conversación que se da entre los mismos; perspectiva que posibilita la emergencia de diversas realidades y, por ende, de diferentes puntos de vista, postulado que abre inmensas posibilidades para la democratización de la escuela usual, frente a sus características homogeneizantes.

Los manuales de convivencia, los planes de estudio y las evaluaciones, son los dispositivos que caracterizan el fundamento pedagógico de la escuela usual, marcando su intencionalidad en la línea de la obediencia, la pasividad, el control y la linealidad disciplinar, rasgos claramente homogeneizantes que se extienden a todo el ambiente educativo, el cual se torna violento al desconocer la individualidad de los sujetos que conviven en la escuela. Es así como reconocemos que, al modificar estos elementos sobre los cuales está sustentada la escuela, esto es, al intervenir el ambiente educativo, modificar la visión que se tiene de conocimiento –más allá de las disciplinas- y reconociendo como

un elemento fundamental de la educación la construcción del sí mismo a través del reconocimiento y la interacción desde nuevas miradas, es posible construir ambientes educativos democráticos y alejados de la violencia.

En efecto, al abocar la importancia de las interacciones en la escuela, encontramos que de ellas depende no solo la construcción de los objetos de estudio (que pueden ser los fenómenos) sino también las imágenes de conocimiento y la construcción de las disposiciones y el *self*, aspectos característicos del individuo que interactúa. Esto permite una mirada activa de los sujetos dentro del ambiente y los procesos que están viviendo; implica una apropiación de los objetos de estudio, lo que se traduce y se aprecia como interés, motivación y necesidad de conocer; finalmente, implica un reconocimiento de la diferencia dentro de un ambiente de respeto, donde es posible la conversación, el debate, la confrontación y el consenso.

CAPÍTULO 4:

Las Interacciones

En el proceso de constitución de La Escuela se fueron concretando ciertas de formas de comportamiento y de funcionamiento. Se trata de una serie de iteraciones recursivas que, en medio de interacciones azarosas, han consolidado ciertas formas de trabajo que, a manera de valores propios (*eigenwerte*), hacen que la escuela sea lo que es. De otra manera, se podría decir que la Epe es lo que la historia ha querido que sea, se trata simplemente de haber sido sensibles a la historia y a las interacciones con el entorno.⁶⁶

Al respecto, se reseña lo siguiente (Lizarralde, 2006): “Hoy, al revisar las bibliografías, encontramos que muchos de nuestros planteamientos ((de la escuela)) se encuentran coincidentes con las propuestas de Peter Senge (2000), que se relacionan con la enseñanza sistémica y con los llamados a la interacción y a la racionalidad⁶⁷”, esto es, la escuela entendida como una organización de “relaciones” entre sistemas vivos; en palabras del autor: “El aprendizaje centrado en el alumno, no en el maestro, fomentar variedad no homogeneidad, abrazando inteligencias múltiples y diversos estilos de aprender y en entender un mundo de interdependencia y cambio, más que aprender datos de memoria y buscar soluciones concretas. Por lo tanto las escuelas como sistemas vivos, significan, en particular: La exploración constantemente de las teorías de todos los que tienen que ver con el proceso educativo y la reintegración de la educación en redes de relaciones escolares que vinculan amigos, familias y comunidades.⁶⁸”

⁶⁶ Este apartado sigue la propuesta hecha por el grupo de prior de la E.P.E, liderado por Dino Segura.

⁶⁷ Lizarralde, Mauricio. “convivir y Aprender: Hacia una escuela Alternativa” E.P.E. Bogotá p 144.

⁶⁸ Senge, Peter. “Escuelas que aprenden “. Ed. Grupo editorial Norma. Bogotá. 2000 p.68

En este sentido, la noción de sistema rompe con las implicaciones del concepto de estructura (sobre la cual se pensó históricamente la institución). En efecto, la institución educativa no podía asumirse más como un agregado de elementos regulados, únicamente por la juridicidad de la norma, vía expedita para el ejercicio de la homogenización, ya que esta *estructura* artificial y vertical, niega desde el principio aquello que pretende formar, el individuo. En cambio, la noción de *sistema* describe a la institución como un medio de profundas relaciones, organizadas en función de los conocimientos formales (planes de estudio) y los no formales (institucionalizados), ya que su realización atraviesa la comunicación – información reflejada en interacciones concretas.

Conocimientos variados hacen de la escuela un sistema abierto, toda vez que éstos no son monopolios de la institución, sino que adquieren legitimidad en los contextos originarios de los sujetos. De esta manera, la cultura deja de ser algo “externo” al contexto escolar, para involucrarse en esta como un principio de *inteligibilización* para la eficacia de la misma en los procesos de aprendizaje. El sistema se *ecologiza* en la cultura, como un macro ordenador.

Una propuesta sistémica tiene en cuenta los mecanismos de interdependencia que componen y organizan la institución. Igualmente, tiene presente la posibilidad de asociación entre los sujetos, poniendo en evidencia mayores grados de movilidad entre el todo y las partes; así mismo, requiere de la vivificación y de la recursividad de las macro-micro, en las distinciones entre sistemas.

En este marco, se puede apreciar cómo la EPE se inscribe dentro de las corrientes contemporáneas de pensamiento, como lo evidencia su práctica, asumida desde la perspectiva de las interacciones, propuesta que asume los acontecimientos que se suceden dentro de la escuela como emergencias de las interacciones que presentan los distintos elementos del sistema presentes en la vida escolar.

Las interacciones⁶⁹: Contexto

No fue con el enunciado de la ley de la gravitación universal que comenzaron a caer los objetos o a girar los astros en el sistema planetario; pero sí con la formulación de Newton fue posible ver el mundo de una manera diferente y enunciar nuevos problemas, hasta ese momento inexistentes. Una vez propuesta la teoría de la gravitación tuvieron sentido y se plantearon preguntas como, cuál es la velocidad de un proyectil en un determinado instante o, cuándo tendremos el próximo eclipse o, en qué circunstancias la órbita de un cuerpo celeste es una parábola o cuándo es una elipse. La nueva perspectiva nos permitió ver lo que no veíamos y que hoy vemos sólo a través de la teoría; nos permitió anticiparnos, por ejemplo, para predecir la existencia de Saturno o de Plutón.

La postulación de la teoría de la gravitación es un caso de inferencia; y, en este sentido, la inferencia en la ciencia no se relaciona con ver nuevos hechos de una manera corriente, sino con ver hechos corrientes de una manera diferente. De la misma manera, cuando comenzamos a ver el mundo, y en particular el mundo de la clase, desde las interacciones,

⁶⁹Cf. Segura .Dino, Landinez, Fanny “Las interacciones: alternativa para la enseñanza de las ciencias en la básica primaria” documento interno, E.P.E-COLCIENCIAS, Bogotá, 2005.

se nos devela una multitud de hechos hasta ese momento desconocidos y aparecen preguntas hasta tal momento no formuladas. Al considerar las interacciones que tienen en lugar en la escuela aparecen preguntas que antes no existían como las siguientes:

¿Qué sucede cuando en el proceso de aprendizaje las interacciones de los alumnos son con el conocimiento ya constituido y no con el objeto de conocimiento?

¿Qué sucede cuando en el aula las interacciones entre los sujetos obedecen a una dinámica democrática, comparándolas con los resultados de dinámicas autoritarias?

¿Cuál es el tipo de sujeto que se construye (a sí mismo) cuando pasivamente se posiciona ante un mundo hecho de definiciones y propiedades, comparado con la posibilidad de participar en la construcción de la realidad?

¿Cuál es la relación con sus pares, cuando los imperativos surgen del colectivo y cuál es la relación cuando los imperativos en forma de normas y exigencias se imponen desde el exterior al colectivo?

¿Cuál es el tipo de conocimiento que se construye en el aislamiento y cuál el que se elabora en colectivo?

Las reflexiones en torno a estos y muchos otros interrogantes de igual naturaleza nos llevan a pensar la escuela, el sistema educativo, la clase y las relaciones escolares, de una manera diferente y a descubrir que aspectos como la disposición espacial del aula pueden ser determinantes en la formación y en el aprendizaje.

El Conocimiento y las Interacciones

En la escuela persiste la confusión entre conocimiento e información. Para la escuela, en el mejor de los casos, el conocimiento se equipara con los resultados de la actividad científica, aunque en general, lo considerado conocimiento se restringe a lo que dicen los textos o a lo que enseñan los maestros, que es algo que está más relacionado con la tradición escolar que, estrictamente hablando, con los resultados de las investigaciones de los científicos. Por ejemplo, el átomo de Bohr con su núcleo pesado y un conjunto de electrones revolucionando a su alrededor se sigue enseñando como imagen de lo que es el átomo, aunque para físicos y químicos profesionales tal no sea una imagen adecuada. Lo mismo podría anotarse de la mecánica Newtoniana que, como telón de fondo de sus expresiones (que son las que sabe el maestro), posee un conjunto de presupuestos relacionados con la causalidad, la objetividad y el determinismo (que olvida el maestro) que contradicen no solamente a la práctica de la ciencia sino que se proyectan peligrosamente como paradigma de explicación tanto en la Física como en la vida cotidiana⁷⁰.

Es por ello que preferimos referirnos a tales elementos, más como informaciones o datos que como conocimientos. De acuerdo con las experiencias y reflexiones adelantadas, para que tales informaciones sean efectivamente conocimiento, éstas deben articularse con acciones y, en tal sentido, convertirse en partes inherentes de una interacción en donde el contexto le asigna los significados. Las acciones a las que nos referimos pueden ser efectivamente realizadas al elaborarse, por ejemplo, un diseño, al construirse una maqueta o al elaborar cadenas conceptuales conducentes a la comprensión, en una discusión o debate.

⁷⁰ En la actualidad tales atributos de la realidad son cuestionados desde muy diversas ópticas. Ver por ejemplo H. Atlan, E. V Glaserfeld, H. Von Forster.

El Colectivo

El colectivo es fundamental en la conceptualización de una escuela vista desde las interacciones por varias razones. En primer lugar, es en el colectivo donde el ser humano se manifiesta en tanto humano, en otras palabras, la humanidad del ser humano está íntimamente relacionada con los colectivos, ya que es en éstos donde se hacen manifiestos los valores (o parámetros para las interacciones entre individuos); se requiere el conocimiento (en cuanto es el colectivo el que reconoce algo como problema, o como solución, o como digno de ser investigado y aun de ser nombrado); de historia y de futuro, en cuanto el aprendizaje sólo se puede ver en la perspectiva del devenir de la especie.

Por otra parte, las teorías de sistemas y de la información y, particularmente, la cibernética de segundo orden, han propuesto perspectivas de análisis que son significativas si consideramos los colectivos humanos más que si consideramos a los individuos aislados. Entre estos aportes han sido de gran importancia para nosotros los trabajos de H. Von Foester (1996) y de N. Luhman (1996).

En cuanto a Von Forster, la utilización de los conceptos de máquina trivial y de máquinas no triviales, como estrategia para comprender las sociedades y los individuos, es determinante. Una máquina trivial es aquel dispositivo perfectamente definido y determinado que nos permite con confianza esperar una respuesta cuando provocamos un estímulo muy bien definido. Tal es el caso de los interruptores y de todas las tecnologías que en términos de máquinas y artefactos nos acompañan incluso en nuestra casa. Las máquinas triviales son muy bien recibidas por nosotros, son confiables, perfectamente bien

definidas, determina-bles, ciertas, etc. Con respecto a la proyección de las máquinas triviales en la sociedad anota V. Forster:

“Todo esto está muy bien. Sin embargo, cuando empezamos a trivializarnos unos a otros, no solamente nos volvemos ciegos rápidamente, sino que también nos volvemos ciegos a nuestra propia ceguera. La trivialización mutua reduce el número de alternativas, yendo así en contra del imperativo ético que les anuncié al principio⁷¹. La tarea que nos ocupa es una de destrivialización”⁷¹.

Las máquinas triviales no pueden ser el paradigma de organización social o familiar. En particular, no puede ser el paradigma de organización escolar, ni en lo académico ni en lo administrativo; entre otras cosas, porque en estos casos la historia juega un papel importante. Las cosas ya no son las mismas luego de cada interacción, ya que las sociedades, los colectivos y las personas somos históricos. Entonces, en nuestro devenir y en el devenir de las sociedades tenemos incertidumbres, indeterminaciones y relaciones causales no lineales; las certezas están del lado, únicamente, de la teoría, no del devenir.

A su vez, la concepción de la clase como un sistema complejo se hace cada vez más importante en el estudio de lo que pasa en el aula. No se trata ya de aproximarnos con el bisturí del análisis para hacer disecciones puntuales que nos permitan ver cada cosa por separado. Se trata de intentar aproximarnos al todo sin desintegrarlo. Ya veíamos antes -en la introducción- cómo del estudio de las partes no podemos reconstruir lo que es el todo pues en el todo se pierden muchos de los atributos de las partes (el todo es menos que la suma de las partes) pero, a su vez, cuando las partes entran en interacción aparecen

⁷¹ Von Foester, *Las semillas de la cibernética*, (1996)

novedades que para su comprensión y descripción no pueden remitimos a las partes (el todo es más que la suma de las partes) ⁷².

Es por estas razones que debemos introducimos en la complejidad de la escuela y en la complejidad del aula. Una opción para ello es abocar el estudio de los colectivos. Pero, antes de continuar, aproximémonos a una definición de lo que entendemos por colectivo.

Es claro que un colectivo es mucho más que un grupo de personas; para comenzar planteemos que, cuando hablamos de colectivo, nos referimos *a un grupo de personas que poseen un problema común*. Aceptamos que en esta definición hay dificultades, entre otras cosas, porque es muy difícil garantizar que el problema que define el colectivo en cuanto tal, sea verdaderamente un problema común; sin embargo, es evidente que hay interacciones propias de los colectivos. Así, existen acciones que promueven el trabajo en colectivo, especialmente teniendo en cuenta las estructuras de interacción: las auto-organizaciones que se presentan en la historia del colectivo, la importancia de los espacios, la relación de los colectivos con el conocimiento y los mecanismos de reconocimiento como elemento necesario para la supervivencia de los colectivos, sin la negación de los individuos.

El conocimiento en la dinámica de los colectivos

El grupo de pequeñitos subía por la ladera. Serían unos treinta niños de unos 8 años de edad que se esforzaban por no quedarse de los demás. De pronto, uno de ellos se apartó del grupo y en cuclillas comenzó a gritar a los demás con cierta angustia, al observar que los otros no se apresuraban como él quisiera.

⁷² Cf. Morin (1986)

- *Vengan, vengan a ver...!'*

Finalmente fueron llegando y con ellos llegó la maestra.

Sí, se trataba de una lagartija que estaba muerta sobre la roca.

De inmediato, se desató la conversación entre los niños y se iniciaron las suposiciones y las preguntas. Los que ya poseían experiencias anteriores sobre lagartijas o sobre los animalitos del monte hablaban como expertos; otros intervenían para cuestionar, dudar, complementar o contradecir abiertamente, a partir de lo que habían visto en los libros o habían oído de alguien que sabía...

Escenas como ésta son corrientes especialmente entre los niños pequeños, aunque se presentan también entre los mayores. Ante ellas, lo inquietante y esclarecedor es por qué el niño de nuestra anécdota llamaba con tanta urgencia a sus compañeros y, en general, ¿por qué cuando encontramos algo que verdaderamente creemos importante tenemos que compartir la experiencia, esto es, por qué existe una urgencia incontrolable por compartir el encuentro con otras personas?

Para nosotros, lo que aparece claro es que el conocimiento, para que sea perfecto y logre tal denominación debe ser colectivo y, lo que el niño está viviendo, es una vivencia de conocimiento que quiere compartir con el colectivo. Entre otras cosas, si no se mostrara a los otros, posiblemente no sería tan rico y no tendría tampoco la opción de enriquecerse, por ejemplo, a partir de la conversación; es más, si no se compartiese, posiblemente se olvidaría, perdería su sentido.

El conocimiento debe ser una vivencia colectiva. Aunque las construcciones son individuales, los contextos donde se da el conocimiento son los colectivos y están mediados siempre por algún tipo de lenguaje. Esto se ha reconocido de manera más bien general. Por ejemplo, cuando Maturana y Varela (1995) exponen la manera como se genera una explicación científica, proponen cuatro condiciones y en su enunciado son reiterativos en la exigencia de una comunidad de observadores:

- a. Descripción del o los fenómenos a explicar de una manera aceptable para la comunidad de observadores;
- b. Proposición de un sistema conceptual capaz de generar el fenómeno a explicar de una manera aceptable para la comunidad de observadores (hipótesis explicativa);
- c. Deducción a partir de b) de otros fenómenos no considerados explícitamente en su proposición, así como la descripción de sus condiciones de observación en la comunidad de observadores;
- d. Observación de estos otros fenómenos deducidos de b).

Podríamos decir que los colectivos son las formas naturales de vida de los seres humanos y, en particular, que las condiciones de existencia en el ámbito de la convivencia y del conocimiento sólo son posibles en los colectivos.

Para los investigadores es claro que el conocimiento a que se llega posee realmente las características propias de conocimiento, esto es, se convierte en verdaderas *vivencias de conocimiento*. Se trata de búsquedas colectivas plenamente significativas para quienes están involucrados en ellas; responden a preguntas que los protagonistas se han planteado

explícitamente, siguen los derroteros de búsqueda significativa, incluyen en sus dinámicas el acceso a la información, su utilización y adaptación y están mediados por el trabajo en dinámicas de reconocimiento. En los proyectos que se adelantan se han utilizado como estrategia para la constitución de los colectivos y para mantener las búsquedas, las Actividades Totalidad Abiertas (ATAs), como son planteadas por Segura y otros (1994).

En las ATAs, el origen de las problemáticas que definen los colectivos se encuentra en preguntas, problemas o inquietudes que plantea uno de los estudiantes o el maestro. La exigencia que se expresa a la pregunta o proyecto que plantea el maestro es que tome en consideración el conocimiento que él debe tener de los estudiantes. No se trata de partir de los intereses de éstos, sino de lograr que la actividad en su desarrollo se vuelva interesante para ellos.

Una vez planteada la pregunta o de iniciado el proyecto se insiste en la conveniencia del trabajo en colectivo tomando en consideración las inquietudes que surgen y permitiendo, dentro de una gran apertura, que la actividad genere otras inquietudes y derroteros. Esta circunstancia conduce a que con frecuencia se generen varios interrogantes que se convierten en otros tantos grupos de trabajo con metas diferentes.

Las dinámicas de la actividad incluyen, por una parte, la búsqueda y comprensión de la información que se requiere y su adaptación a los contextos de trabajo y, por otra, las dinámicas de confrontación y contrastación experimental; en estas dinámicas con frecuencia las búsquedas se transforman y aparecen nuevos problemas. Las actividades de confrontación son de un valor especial dentro del modelo ATA, ya que conducen a la

verbalización de anticipaciones, a la elaboración de explicaciones, a fomentar la discusión y la argumentación y a actividades de reconocimiento, internas en el colectivo.

Las dinámicas de las actividades, vistas desde otro punto de vista, se fundamentan en lo inesperado y es en este punto en el que el maestro debe cambiar su rol. Ya no se trata de quien lo sabe todo, sino de quien unas veces acompaña, otras asesora, otras observa el curso de las actividades, pero siempre respetando y propiciando la emergencia de lo inesperado⁷³.

Otro elemento interesante es que, las dinámicas que se siguen, exigen de los colectivos, formas de organizaciones propias y articuladas con las búsquedas, entre ellas, acuerdos sobre normas y criterios de trabajo.

Desde el punto de vista formal, las ATAs se fundamentan en tres elementos: La coherencia conceptual, la coherencia lógica y la coherencia en el formato de la actividad. La primera apunta a tener en cuenta las experiencias y pensamientos de los estudiantes, podríamos decir que plantea como punto de partida para la actividad los conocimientos de los estudiantes. La segunda, exige que los niveles de elaboración sean flexibles, teniendo en cuenta las posibilidades de razonamiento lógico de los estudiantes y la tercera, que en el desarrollo de la actividad esté presente siempre el sentido, esto es, que el estudiante siempre sepa por qué hace lo que está haciendo.

⁷³ Se refiere v. Foester a la necesidad de aumentar siempre el número de posibilidades, como imperativo ético en las comunidades (ver op. Cit.).

⁷³ Morin, E. (2000) anota: "Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, y estas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar, nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir con lo inesperado. Y, una vez sobrevenga lo inesperado, tendremos que ser capaces de revisar nuestras teorías e ideas en vez de forzar la entrada del nuevo hecho en una teoría incapaz de acogerlo verdaderamente".

Lo que muestran las investigaciones es la posibilidad de lograr la estructuración de la clase mediante estas dinámicas. Ilustran además las posibilidades del trabajo en términos de construcciones conceptuales tanto a nivel de básica primaria como en actividades y proyectos de carácter disciplinario. Finalmente, los proyectos muestran los logros en otras dimensiones tales como la constitución de imágenes de conocimiento y elementos actitudinales.

Las dinámicas de los colectivos y las formas de auto-organización

En tanto administradores *tenemos que...* aprender a ser lo que realmente somos: no hacedores y caudillos, sino catalizadores y cultivadores de un sistema autoorganizado en un contexto en evolución que podríamos tomar punto por punto, reemplazando administradores por maestros y referirnos a la clase como el contexto en evolución.

Sobre el origen de las normas, anotemos las siguientes situaciones ocurridas en varios proyectos desarrollados en la EPE.

Surgen del significado de la tarea: Las normas se pueden localizar en los acuerdos sobre parámetros de la actividad concreta que se realiza, que tiene que ver con el significado que tiene la tarea para los niños: *no se aceptan animales que parezcan animales de felpa, tienen que ser animales de verdad.*

Pueden localizarse también en el conocimiento: Al construir una maqueta para colocar los diferentes animales, *no debe colocarse un animal donde no encuentre qué comer, o en un lugar donde corra peligro porque otro pueda devorarlo.* También debe tenerse en cuenta la

coherencia del trabajo con la realidad, *para qué se va a poner una cerca a los perros, no la necesitan, además se la saltan por encima, a las vacas si conviene encerrarlas con la cerca.* Las construcciones de los estanques deben tener en cuenta que los peces pueden comerse a las ranas y renacuajos.

Las exigencias estéticas: Los hilos en la elaboración del vivario deben ser de colores. *Esos animales deben colocarse en otra parte porque así se ve la maqueta más bonita.*

Otras normas surgen por exigencias operativas: Debe establecerse un horario de atención a los vivarios que permita echarles agua, o unas responsabilidades para alimentar a los conejos o a las gallinas. Esto conduce a establecer la utilización de las llaves de las puertas y a definir ciertas tareas en cabeza de quienes consideran los niños que son más responsables. También podemos incluir como normas derivadas de lo operativo las recomendaciones y procedimientos adecuados cuando se utilizan materiales que no pueden malgastarse.

Otras normas surgen de la necesidad de preservar el grupo (el colectivo)⁷⁴: se ve conveniente en un momento la separación de personas que son “*pelionas*”, o que hacen chistes y no dejan trabajar. A veces la separación del grupo se puede interpretar como una sanción: no se acepta a alguien porque es grosero. No resulta pertinente realizar un análisis de tipo estadístico sobre las normas que se establecen en las dinámicas de los colectivos, ya que estas surgen de acuerdo con las necesidades explícitas de la actividad, son producto del contexto y el modo en el que se desenvuelven los actores allí.

⁷⁴ También es interesante la manera como los niños asumen la actividad. Nótese que a pesar de saberse en un juego, en dónde los animales de plastilina no son de verdad, se niegan a aceptar el oso que parece de felpa porque no es verdad. Cuando el niño se instala en la actividad, la actividad es su realidad y actúa consecuentemente con ello.

En los casos que observamos, las normas en el colectivo siempre surgieron del seno de éste y se hacían necesarias en el desarrollo de las actividades. Con frecuencia los integrantes de un determinado grupo, hicieron un alto en la actividad para reformular alguna norma.

Con alguna frecuencia los niños buscan a la maestra para comentar la norma que proponen, buscar su aquiescencia o su apoyo. En general, en la experiencia tratamos de mantenemos distantes con un *"eso es cosa de ustedes"*, o *"ustedes verán, pónganse de acuerdo"*

El carácter colectivo del trabajo, además de ser una fuente de normas, lo es de construcción de la solidaridad, lo que conduce explícita o implícitamente a que exista una ayuda mutua en caso de que alguien tenga dificultades que puedan ser superadas por otro miembro del grupo. Se da por sentado un respeto y, a la vez, un reconocimiento frente a las diferencias individuales de los miembros del grupo, de tal suerte que antes que competitividad, se presenta apoyo.

Sin embargo, la intervención de la maestra se hace importante, por ejemplo, cuando se trabaja con elementos potencialmente peligrosos como una estufa, o materiales nuevos que no se saben manejar, como la primera vez que trabajan con los vinilos. Anotemos que, en general, si el ambiente que logramos constituir en una institución educativa es de tal placidez y tranquilidad que los individuos no tienen la necesidad de agruparse, hablar, proponer, argumentar, etc., difícilmente se estarán formando, aunque bien podrían estarse informando. La formación surgirá cuando las situaciones problemáticas, realmente problemáticas, exijan que los individuos del colectivo, que ahora sí existe, tengan que optar ante los conflictos que se derivan y surgen de la actividad.

CAPITULO 5

Los Referentes Conceptuales.

A lo largo de su historia, la EPE ha venido reiterando que las elaboraciones pedagógicas resultantes de su práctica educativa son consecuencia de las múltiples interacciones que se dan en el ambiente educativo y no de la aplicación de alguna teoría en particular, tal como se manifiesta en el texto “La Construcción de la Confianza”: *“Con frecuencia cuando se plantean alternativas pedagógicas o innovaciones escolares, quienes se relacionan con ellas por primera vez, suelen preguntarse acerca de las concepciones teóricas que las sustentan. En particular, en términos de las discusiones contemporáneas, se nos suele preguntar si somos constructivistas o si nos orientan otros presupuestos. Como lo señalaremos posteriormente, los planteamientos teóricos han surgido en la Escuela tardíamente en comparación con la constitución de una manera de actuar, o, si se quiere, de enseñar”*⁷⁵

En un sentido similar se encuentra la siguiente afirmación en libro “Convivir y Aprender: Hacia una escuela alternativa”:

“Hubo un momento en que la Escuela se echó a andar y se permitió que anduviese de acuerdo con su propia dinámica. En tal proceso fueron concretándose ciertas formas de comportamiento y de funcionamiento. Se trata de una serie de iteraciones recursivas que en medio de interacciones azarosas han consolidado ciertas formas de trabajo que a manera de valores propios (eigenwerte) hacen que la Escuela sea lo que es. De otra

⁷⁵ Malagón J. y Valverde ,D. y otros “La construcción de la Confianza”.Ed. E.P.E-IDEP, Bogotá, 1999,p67

*manera, podríamos decir que la EPE es lo que la historia ha querido que sea. Se trata simplemente de haber sido sensibles a la historia y a las interacciones con el entorno”.*⁷⁶

Si bien, estas afirmaciones corroboran la iniciativa y creatividad de los gestores de la innovación es evidente que esta experiencia ejemplifica la posibilidad de crear una opción educativa distinta, sustentada en el optimismo esperanzador de las utopías, ya que no se puede hablar de una perspectiva de formación escolar si no va acompañada de una concepción de vida.

No obstante estas apreciaciones, que reivindican la autenticidad de la experiencia, no son obstáculos para reconocer las coincidencias conceptuales con otros cuerpos teóricos; así, en los mismos documentos se encuentran fragmentos que expresan:

“En 1979 iniciamos una reflexión constructivista sobre el aprendizaje (que podríamos denominar, clásica⁷⁷), reflexión e investigación que se proyectaron hasta 1985, cuando se nos derrumbó dando origen a una variedad de constructivismo, que busca ante todo la construcción de la confianza y que hemos descubierto recientemente que está muy cerca de los planteamientos del constructivismo radical. Nuestros planteamientos acerca de la no homogeneización, sobre la posibilidad y conveniencia del trabajo en grupos heterogéneos y la valoración de los contenidos escolares como algo secundario, son consecuencia del trabajo, de ninguna manera pueden considerarse como el punto de partida de la EPE y de su práctica. Tal vez en la vida de la Escuela se concretan de una

⁷⁶ Gómez, Martha L, Lizarralde, M, Segura, D. “Convivir y Aprender: Hacia una escuela alternativa”. Ed. E.P.E. Bogotá, 2007, p143.

⁷⁷ Esto es, compatible en términos generales con los planteamientos de Viennot, Driver, Gil-pérez, porlán, Guidoni, Astolfi, Pessoa de Carvalho.citado por Segura ,Dino en “La construcción de la Confianza”,p43

manera muy precisa las afirmaciones de H. Maturana cuando nos dice que lo que orienta nuestra vida e incluso el conocimiento no es la razón sino la emoción”⁷⁸.

De igual manera, en “Convivir y Aprender “, libro de reciente publicación se encuentra lo siguiente:

“Hoy al revisar las bibliografías encontramos que muchos de nuestros planteamientos se encuentran coincidentes con las propuestas de Peter Senge, que se relacionan con la enseñanza sistémica (Ver Escuelas que aprenden - la quinta disciplina) y con los llamados a la interacción y la racionalidad en los trabajos del Grupo de la Universidad Nacional, Grupo de Federico”. De este modo, se hace necesario el establecimiento de semejanzas y conexiones con las posturas mencionadas, esto es con el constructivismo radical, la enseñanza sistémica desde la mirada de Peter Senge, así como la expuesta por el grupo Federici⁷⁹.

Para comenzar, se exponen las características del denominado “Constructivismo de la Confianza”⁸⁰, el cual parte de la consideración de que lo que debe construir el estudiante no son los resultados de la actividad científica, sino una imagen de conocimiento, lo que lleva a la construcción de una actitud que se concreta a través de los aspectos siguientes:

Convicción de que el conocimiento es posible, esto es, de que el sujeto que investiga, en este caso, el alumno mismo, está en capacidad de construir conocimiento.

⁷⁸ Op “La construcción de la Confianza”.p 43

⁷⁹ En la perspectiva desarrollada por este grupo se opone la escuela de la sinceridad fundamentada en promover el mundo interno de los estudiantes de la manera más libre y permanente, a la escuela de la rectitud fundada en el control y las pedagogías tradicionales.

⁸⁰ Este apartado presenta la discusión entre el constructivismo de las representaciones y el de los desempeños (competencias) y el de la Confianza .Por tal razón se toma literalmente algunos fragmentos del texto “La Construcción de la Confianza”, p.67

Esta afirmación no se refiere al conocimiento que a nivel de información ya ha sido logrado y se incluye en los textos como conocimiento científico, sino de muchas otras opciones de conocimiento que se elaboran en la práctica al resolver o intentar solucionar problemas genuinos.

Habilidad para acceder a la información que se encuentra disponible en centros de información, en las cabezas de los especialistas o en las enciclopedias.

Se trata de la construcción de una serie de “desempeños” que permiten que el sujeto (alumno), en vez de recurrir limitadamente a lo que ya posee en su cabeza como información, sea capaz de ir a las fuentes de información para solucionar los problemas que tienen que ver con su investigación.

Cerciorarse de que las fuentes de conocimiento pueden ser mucho más que la autoridad (textos o especialistas), la tradición o el razonamiento deductivo.

En las dinámicas de aula con frecuencia se encuentra que la intuición puede llevar a una solución sin la posibilidad de identificar lo que podrían denominarse los contextos de descubrimiento, pero con la certeza de que sí es posible encontrar una justificación. Esta dinámica exige que se logren habilidades en la comprobación y que los colectivos que investigan se constituyan en comunidades dispuestas a los procesos de validación.

Conciencia y convencimiento de la importancia de lo que se hace.

Una de las conclusiones que ha derivado de la práctica es el papel crucial que tiene el sentido de la actividad para quien la realiza. Este planteamiento se relaciona también con la importancia del presente en esta reflexión, por oposición a muchas tareas y trabajos escolares que se pueden justificar solamente en términos del futuro.

La confianza en la propia racionalidad es una de las metas más claras y explícitas del trabajo.

En un país como el nuestro en el que la creación de conocimiento se considera algo distante, difícil y sin tradición, las prácticas usuales escolares reafirman tales carencias e imposibilidades. Es por ello fundamental que se reafirme que sí se puede hacer conocimiento, que el conocimiento no es sólo el conocimiento científico, que en Colombia existen y han existido científicos de contexto universal, que más allá de las informaciones que se incluyen en términos de conocimiento en los planes de estudio y en los textos, existen actividades posibles y contextuales para las cuales son importantes tales informaciones, su manejo y utilización. Esta confianza es una tarea permanente que no sólo se da en términos de los resultados que se obtienen sino en la manera como se valoran las aproximaciones en términos de explicaciones y de realizaciones concretas y se promueven los reconocimientos. Con respecto a esto último recalquemos que el sentido de protagonismo no se restringe a quienes logran resultados que el grupo considera importantes, sino que es transitivo. Cuando alguien logra algo, es el grupo quien lo logra, en otras palabras es el grupo el que se siente protagonista.

El reconocimiento de la diversidad y la conciencia de sus propias capacidades.

Estos son dos elementos que están presentes en la construcción de la confianza en sí mismo. Todos no podemos ser igualmente capaces en el pensamiento matemático, ni en la realización artística, ni en la búsqueda de explicaciones en las ciencias naturales, como no lo somos cuando jugamos fútbol. El que se reconozca al compañero en la dimensión de lo que puede lograr, de sus habilidades y aún de sus limitaciones en vez de verse como un competidor o como un ser fuera de lo normal y se actúe en consecuencia, es una contribución para la construcción de la diferencia, no con la perspectiva de tolerarlo sino de respetarlo, no para aprender a soportarlo, sino para reconocerlo como un legítimo otro en la interacción. En este proceso de construcción de la alteridad juegan papeles cruciales el trabajo en grupo y el que no existan como acicate para el trabajo las evaluaciones (calificaciones). Cuando se encuentra inmerso en esta dinámica, el alumno también toma conciencia de lo que es capaz. Y el reconocerse en tal dimensión es un elemento adicional para lograr confianza en sí mismo.

Este aspecto tiene que ver también con los criterios de logro que suelen preocupar a algunas personas. Cuando se es consciente de las diferencias quien sabe que es más capaz se propone realizaciones mucho más exigentes que las que él mismo considera que lograrán sus compañeros. De la misma manera, cada quien busca lograr lo mejor de sí, sin plantearse en ningún momento una competencia con los demás. Posiblemente si se da una competencia se trata de una competencia consigo mismo.

La conversación como fuente de conocimiento

La conversación se entiende como un acto de creación que surge de la interacción comunicativa, en el contexto de los participantes del acto de conversar; en este sentido, el conocimiento emerge de tal interacción.

Uno podría decir, en términos de la epistemología contemporánea, que se trata de emergencias de la interacción entre discursos.

Esta circunstancia valoriza el trabajo en grupo y hace que los resultados del trabajo entre varias personas se proyecten, de tal suerte que –repetimos, lo que se dice en el diálogo no es la suma de lo que las personas pensaban antes de él, sino producto de la interacción misma. Es por ello que en nuestras actividades el trabajo individual no se propicia tanto como el trabajo en grupo.

Las metas del trabajo

Con frecuencia cuando se plantea una concepción constructivista desde la perspectiva de las representaciones, la meta que se propone es llegar a una representación de la realidad que sea coherente con la representación que de la realidad se plantea la ciencia. Una situación parecida se presenta en el terreno de los desempeños, existen desempeños que son deseables y que pueden prefigurarse antes de las actividades que se realizan, para lograr la comprensión. Estas concepciones chocan con consideraciones derivadas de la epistemología contemporánea. El problema crucial frente a estas concepciones es, por una parte, la idea de realidad que las sustenta y por otra, la concepción homogenizante del alumno. En el primer caso –considerando las representaciones parecen suponer que la

realidad de la cual el alumno plantea sus representaciones es la misma realidad que se plantea el científico (ya sea el biólogo o el físico) y desde la cual propone las suyas. Esta concepción de realidad ha sido cuestionada desde hace mucho tiempo, pero sólo recientemente está haciendo su aparición en la educación. La pregunta que se hace, de qué son representaciones, las representaciones del alumno y de qué son representaciones, las representaciones del científico, o del maestro, es determinante y precisa: son representaciones de sus respectivas realidades, que no son ni la misma, ni ninguna de ellas privilegiada. Lo que parece ser cada día más claro es que las realidades sobre las cuales se actúa son idiosincrásicas y están en permanente evolución, de tal suerte que, paralelamente con las transformaciones que se dan en la escuela en cuanto a lo operacional y que hacen que el sujeto posea cada vez mayores herramientas para elaborar su realidad, para pensarla y para transformarla, se vaya también dando una transformación en lo ontológico, de tal suerte que la realidad sobre la cual se actúa está en transformación permanente.

El Constructivismo Radical.

El constructivismo radical es una de las consecuencias que surge de una forma de pensar el conocimiento y el ser humano, en el que está implicada la ruptura con el paradigma positivista y sus concepciones de realidad, causalidad lineal y objetividad sustentada en la relación sujeto –objeto; en este sentido, esta perspectiva no reconoce las características del observador en sus observaciones, ya que estas quedarían contaminadas de la subjetividad de este.

Ahora bien, aunque el término constructivismo radical se debe a E. Von Glasersfeld, sus fuentes están emparentadas, entre otros, con los hallazgos de Heinz Von Forster y Gregory Bateson (1993) en lo que se podría denominar *cibernética de segundo nivel*, en la que diferencian una realidad de primer y segundo orden resultante de procesos comunicativos colectivos de tipo hermenéutico.

Con los planteamientos de H. Maturana y F. Varela (1996-98), con la concepción de auto referencialidad, auto reflexividad del observador y la autopoiesis en los seres vivos en el ámbito de la biología del conocimiento, y las síntesis de E. Morin y H. Atlan en términos del paradigma de la complejidad y sus implicaciones en la teoría de sistemas.

Esta postura epistemológica considera con respecto al conocimiento:

1. “El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
2. “La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.”⁸¹

En este marco, el constructivismo radical se puede considerar como una epistemología del observador con amplias repercusiones en los terrenos de la cultura y, por ende, del conocimiento, la pedagogía, y la ética, puesto que cambia la pregunta sobre *¿Qué es el conocimiento?*, por la de *¿cómo conocemos la realidad?* Lo que lo convierte en una teoría sobre el saber, ya que se deduce de las premisas anotadas que el conocimiento orienta al sujeto en la organización de su mundo y, por lo tanto, su saber se genera dependiendo de la

⁸¹ Glasersfeld, Ernest Von, “Aspectos del Constructivismo Radical”, Tomado de Packman M (comp.) “Construcciones de la experiencia humana”. Vol. I. Ed. Gedisa .Barcelona 1996 p25

actividad que despliegue; al respecto Glasserfeld afirma:”El constructivismo se basa en suponer que todo conocimiento ... existe solo en las cabezas de los seres humanos y que el sujeto pensante solamente puede construir su conocimiento con base a la propia experiencia. Lo que construimos desde nuestra experiencia, solo esto forma el mundo , en que conscientemente vivimos “⁸². De ahí que una de las consecuencias de esta mirada sea el abandono de toda idea que considere la existencia de una realidad independiente del sujeto, por lo tanto, la actividad del sujeto cognoscente está orientada a organizar su mundo experiencial y no a reproducir una realidad previamente dada o a la búsqueda de una verdad; en esta dirección el saber es una producción activa de conocimiento.

En este contexto se ubica la propuesta de Maturana (1996)⁸³ desde la biología del conocimiento: “En el camino de explicativo de la objetividad sin paréntesis, el observador ve la realidad como aquello que es. Si por el contrario, el observador sigue el camino de la realidad entre paréntesis, acepta que la realidad es lo que él haga al validar sus explicaciones de la praxis del vivir, y que al hacer esto trae a la mano muchos dominios diferentes de realidad, en la forma de muchos dominios diferentes de entidades que se constituyen en su explicar.”

Del presupuesto anterior se desprende que, para el observador que sigue el camino de la realidad entre paréntesis, lo real es producto de su elaboración, por lo tanto, habrá tantas realidades como tantos observadores haya, de manera que la validación del conocimiento se alcanzaría por la presencia de otros observadores de acuerdo con sus conocimientos y los

⁸² Glasserfeld, Ernest Von, “Aspectos del Constructivismo Radical”p48

⁸³ Maturana, Humberto, Realidad: “La búsqueda de la objetividad o del argumento que obliga.”, Tomado de Packman M (comp.) “Construcciones de la experiencia humana” .Vol. I. Ed. Gedisa .Barcelona 1996 p .72

consensos a los que lleguen gracias a la coordinación, o lenguajear de los sistemas autopoieticos.

Otros elementos característicos de la teoría de Maturana son los siguientes:

- “Los seres vivos, incluidos los seres humanos son sistemas determinados estructuralmente. Esto quiere decir que todo ocurre en nosotros en la forma de cambios estructurales determinados en nuestra estructura, ya sea como el resultado de la propia dinámica estructural interna, o como cambios estructurales gatillados en el medio pero no determinados por este”.

De allí que, para un observador, el comportamiento “inteligente” de un organismo de un medio particular, no es más que la expresión de la congruencia que hay entre las acciones de dicho organismo y el medio en el cual este se halla acoplado, Vg. las maniobras de “ataque” de un submarino cuando llega al puerto. Varela denomina este comportamiento como aprendizaje. “La cognición es una acción efectiva: historia del acoplamiento estructural que actúa, haciendo emerger un mundo”⁸⁴.

Por otra parte, en virtud de su dinámica estructural, los seres vivos se constituyen y se delimitan como redes cerradas de producción a partir de los componentes y de las sustancias que toman el medio; en otras palabras, los sistemas vivos como redes de moléculas participan en la producción de las moléculas que los crea y los constituye de la misma manera. A este fenómeno Maturana y Varela lo denominan autopoiesis.⁸⁵

⁸⁴ Varela, F. J., “Las ciencias cognitivas : Tendencias y perspectivas .Cartografía de las ideas actuales .Ed. Gedisa , Barcelona 1998.p109.

⁸⁵ Maturana H, 2002 la “transformación en la convivencia”, E.D. Dolmen, Chile 2002

Para estos autores, la vida es un sistema autopoietico, un sistema que se crea a sí mismo, requiriendo para mantenerse como sistema autopoietico, la creación de pautas comunes de intercambio, pues el sistema viviente es un sistema cerrado determinado estructuralmente en el conocimiento, ya que el sistema nervioso no diferencia si los estímulos son internos o externos, cuándo se acerca a la verdad y cuándo se equivoca; el S. Nervioso crea pautas que se modifican con la interacción del medio ambiente, dando otras posibilidades o estados y los observadores externos son los que se dan cuenta, ya que el ser vivo opera siempre en su presente estructural y la conducta surge según el modo como se establecen en él sus relaciones de actividad interna, de tal manera que el pasado y el futuro son dimensiones valiosas como observadores.

¿Estamos determinados para conocer?

En torno al proceso de conocimiento y sus determinaciones estructurales, Maturana, preguntándose alrededor de lo vivo “¿Cuál es la organización de lo vivo? Y ¿Qué sucede en el fenómeno de la percepción del color? Estas investigaciones me llevaron a un descubrimiento que resultó extraordinariamente importante para mí: El sistema nervioso opera como una red cerrada de interacciones, en la que cada cambio de las relaciones interactivas entre ciertos componentes, resulta siempre un cambio de las relaciones interactivas de los mismos o de otros componentes”,⁸⁶ de esta afirmación Maturana deriva dos conclusiones:

⁸⁶ Maturana, H y Varela, “El árbol del conocimiento”, F, J Ed. Debate, Chile Cap. VIII.

1-Los sistemas vivos están organizados en un proceso circular cerrado, que permite el cambio evolutivo de modo sin la pérdida de dicha circularidad.

2-El sistema nervioso no es solamente auto organizador sino auto referente, de modo que la percepción no puede ser contemplada como la representación de una realidad externa, sino que debe ser entendida como la creación continua de nuevas relaciones en el interior de la red neuronal: “Las actividades de las células nerviosas no reflejan un entorno independiente del organismo vivo y por lo tanto, no permiten la construcción de un mundo existente de un modo absolutamente externo”.⁸⁷

Según Maturana, la percepción y, de modo más general, la cognición no representan una realidad externa, sino que más bien la especifican a través de los procesos del sistema nervioso de organización circular; de allí que éste y el proceso de cognición sean idénticos, concluyendo el autor que: “Los sistemas vivos son sistemas cognitivos y el proceso de vivir es un proceso de cognición. Esta afirmación es válida para todos los organismos, tengan o no un sistema nervioso”⁸⁸. Así, nociones como la conducta no sean invenciones del S. N, sino que es propia de cualquier organismo vivo, visto en un medio, donde especifica un dominio de perturbaciones y mantiene su organización, como resultado de los cambios que estos gatillan en ella.

Como docente son muchos los interrogantes y opciones que abre esta posición, pues lleva a pensar e imaginar ¿Cómo sería una escuela, donde se le dé curso a las diferentes maneras de percibir el mundo? Pues lo experimentado hasta ahora es la escuela que homogeniza las

⁸⁷ Maturana, H y Varela, “El árbol del conocimiento”, F, J Ed. Debate, Chile

⁸⁸ Ibid, Cap VII.p.99

percepciones a través de los currículos o planes de estudio, con sus consecuentes implicaciones para los alumnos cuando se aborda la convivencia y la evaluación escolar.

La interacción Individuo –Entorno

Los organismos que entran en acoplamiento estructural con otros organismos instauran relaciones consensuales, de tal modo que, para la perspectiva de un observador, estas serían transformaciones de los estados de los sistemas que se determinan de manera recíproca emergiendo con ello interacciones.

Dejemos que sea el mismo Maturana quien nos explique: “es evidente que desde el punto de vista de la dinámica interna de un organismo, el otro representa una fuente de perturbaciones que son indistinguibles de aquellas que provienen del medio inerte. Sin embargo, es posible que estas interacciones entre organismos que adquieran a lo largo de su ontogenia un carácter recurrente y que, por tanto, se establezca un acoplamiento estructural que permita el mantenimiento de lo individual de ambos en el prolongado devenir de sus interacciones. Cuando se dan estos organismos con sistema nervioso, se consideran como de tercer orden, es decir, la participación en interacciones recurrentes de los que resultan estos acoplamientos, que se dan con distinta complejidad y estabilidad, pero como un resultado natural de la congruencia de sus respectivas derivas ontogénicas”.⁸⁹

En este orden de ideas para Maturana: “la evolución ocurre como un fenómeno de deriva bajo continua selección filogenética, en el que no hay progreso ni optimización del ambiente, sino solo conservación de la adaptación y autopoiesis en un proceso en el que el organismo y ambiente permanecen en un continuo acoplamiento estructural”.

⁸⁹ *Ibíd.* Cap VIII ,p 104.

Por consiguiente, cuando se habla en un sentido evolutivo se requiere considerar la evolución de ambas entidades, es decir, que no se puede hablar solamente de la evolución del ser vivo sin que se pueda hablar de la evolución de su entorno, esto es, no se pueden considerar entidades auto poéticas aisladas, de manera a-contextual , sino que estas entidades interactúan con sus entorno generando un entramado de relaciones mediante el establecimiento de flujos de información que orientan las conductas de las mismas; en este sentido, la cognición en términos humanos estaría en función de posibilitar la supervivencia del ser humano, ya que este se presenta en una relación de predeterminación con el entorno que le rodea en un proceso de modelación mutua, donde el conocer y la realidad emergen en la actividad del sujeto en la organización de su experiencia.

Las máquinas triviales

Buscando un punto de articulación entre la propuesta de H. Maturana y la de H. Von Foester, podemos considerar que el conocer supera una pretendida correspondencia con una realidad previamente dada, lo que involucra la reordenación de la experiencia y descripciones por parte del sujeto cognoscente.

Situación que ilustra Von Forster con las siguientes proposiciones. En la primera acude a Maturana: *“Todo lo dicho es dicho por un observador”*, lo que lleva a considerar que el significado en la comunicación es atribuido por el que escucha y no por quien habla, es decir, no es posible transmitir significados, estos son construidos en la interacción comunicativa dada la función relacional del lenguaje que emerge en la interacción, ya que el lenguaje no es un propiedad del cerebro, solo una capacidad.

En la segunda, el autor propone: “*Todo lo dicho es dicho a un observador*”⁹⁰, para concluir cómo los observadores conectan sus descripciones por medio del lenguaje, estableciendo un nuevo concepto: el de sociedad; por ello, para Von Foerster la realidad es una convención que se construye por la presencia de mínimo dos observadores en interacción que van creando haciendo emerger un marco de referencia consistente.⁹¹

En este marco, generar una explicación científica es explicar el fenómeno que interesa como resultante del operar de un sistema determinado estructuralmente, en este caso los observadores=investigadores que no solo deben dar cuenta de si mismos, sino también de su capacidad para escribir sus teorías.

Análogamente, H. Von Forster sostiene que un obstáculo que impide una visión humana de futuro es el afán de trivialización que tiene el ser humano; para ello introduce la categoría de máquina trivial y no trivial⁹², esto es, las propiedades funcionales abstractas de un sistema. Una máquina trivial se caracteriza por una relación uno a uno entre su entrada (input) que concluye con una expectativa cierta (output) (respuesta confiable) Ej. El carro, la licuadora.

Esas máquinas son predictivas independientes de la historia, sintéticamente determinadas; de ahí, el peligro de la trivialización cuando se aplica a los seres humanos, puesto que esta categoría no es una forma distinta de expresar la negación de la diferencias que en educación se manifiesta en la aspiración homogeinizante de la escuela usual.

Ahora bien, desde la perspectiva de Maturana se considera que no siempre es posible predecir, ya que chocan obstáculos como la incapacidad observacional, limitación

⁹⁰ Von Foerster Heinz, “Las semillas de la cibernética” Ed. Gedisa, Barcelona 1996 p89

⁹¹ Von Foerster Heinz, “Las semillas de la cibernética” Ed. Gedisa, Barcelona 1996, p209

⁹² Ibid. p.199

conceptual, relación observador – objeto. Particularidades que Von Foerster recoge para caracterizar las máquinas no triviales: sintéticamente determinadas, dependientes de la historia, analíticamente indeterminadas, analíticamente impredecibles, asociándose a estos tanto los seres vivos como las sociedades.

Constructivismo radical y de la confianza.

Buscando conexiones y semejanzas entre ambas posturas, se reconoce que ambas parten de considerar una teoría del observador, es decir, niegan la existencia de una realidad independiente del sujeto:⁹³ “centrar las metas en la formación parece suponer que, a la vez, la ciencia es una colección de verdades definitivas y que su objeto de estudio es una realidad única y preexistente a la comunidad que la estudia”. De ahí que, en la EPE, no se dé la presencia de currículos o planes de estudio, pues concebir la realidad como dependiente de las construcciones de los observadores relativiza las nociones de verdad y de realidad, y por lo tanto, habrá tantas realidades como estudiantes haya en la interacción . Por otra parte, aprender depende no solo de las circunstancias de desarrollo de los estudiantes, sino también de las condiciones sociales e interacciones que establezca el estudiante con su entorno, lo que significa el reconocer del valor del trabajo en grupo en su proceso de aprendizaje, como lo afirma la profesora Deyanira Valverde, en su experiencia *Inventos* recogida en “La Construcción de la Confianza” (2000):

“A medida que el niño interactúa con otros comienza a interesarse por conformar grupos de amigos con los cuales busca construir ciertos simbolismos que les permitan identificarse, en

⁹³ Malagon, J, Valverde, D, Segura, D, y otros “La construcción de la Confianza”.Ed. E.P.E –IDEP, Bogotá, 1999, p 84.

donde juegan un papel importante los intereses y las necesidades para hacer posible este proceso. En este momento el tener propuestas osadas es una forma de ganar reconocimiento ante el grupo.

Cuando el conocimiento no se ofrece como un hecho acabado sino como un proceso en el cual el niño es creativo y termina siempre por involucrarse en una búsqueda donde la interacción es total: "niño, maestro y comunidad", los lazos que se construyen en esta interacción son muy importantes. La cooperación y la solidaridad siempre están presentes, hablar de los valores pasa a un segundo plano y ponerlos en práctica se vuelve entonces la prioridad.

El trabajo en torno a proyectos permite la construcción y fortalecimiento de valores que se pueden identificar en el momento en que los niños aprenden a respetar mutuamente sus ideas, son tolerantes, comparten y se responsabilizan individualmente por lo que hacen y dicen".⁹⁴

En la perspectiva del constructivismo radical, el estudiante como ser vivo por su estructura y organización (El sistema nervioso no es solamente autoorganizador sino auto referente, de modo que la percepción no puede ser contemplada como la representación de una realidad externa)"⁹⁵ es responsable de construir el mundo donde vive *auto-referencial* y *auto-poieticamente*, (*el aprendizaje es el resultado del acoplamiento estructural*), proposición que justifica la formación de los estudiantes en la autonomía, ya que estos, como centro del aprendizaje en la escuela, conforman grupos heterogéneos que se auto-

⁹⁴ Malagon, J, Valverde, D, Segura, D, y otros "La construcción de la Confianza".Ed. E.P.E –IDEP, Bogotá, 1999, p.228

⁹⁵ Maturana, H y Varela, "El árbol del conocimiento", F, J Ed. Debate, Chile Cap. VIII.

organizan de acuerdo con sus expectativas de trabajo, dinámica donde emergen normas de convivencia, reconocimiento además de ser espacio de validación del conocimiento. En este sentido, la tarea que asumen los docentes en la EPE, se asocia más a un proceso de acompañamiento en una suerte de “catalizadores” incitando a trabajar alrededor de problemas genuinos.

En esta teoría, los sistemas vivos establecen áreas consensuales dados los acoples estructurales, interacciones donde, entre otras, emerge el lenguaje. Al respecto, señala Maturana: "El discurso, como fenómeno biológico, consiste en un flujo de interacciones siempre retornantes, que forman un sistema de coordinaciones comportamentales consensuales... De donde surge que la comunicación lingüística como proceso no ocurre en el cuerpo de los participantes (sistema nervioso), sino en dicha área de coordinaciones comportamentales consensuales, que se manifiestan como el flujo de sus recurrentes concordancias corporales."⁹⁶

Frente al lenguaje en la construcción de la realidad y el proceso pedagógico se plantea en la escuela el rescate de la oralidad en la dimensión conversacional, en la que se recoge el pensamiento de la biología del conocimiento, aspecto para el que se retoma un fragmento del capítulo 1 referido a este tópico:

Reconocer que lo humano se realiza en el conversar, como entrecruzamiento entre del lenguaje y la emoción, posibilita reconocer el papel que cumple esta en la convivencia, ya que al considerarse que la realidad es la construcción de unos observadores que la articulan por medio del lenguaje, las expresiones lingüísticas serán el resultado de las experiencias

⁹⁶ Maturana ,H, “La ontología del conversar “.

individuales, de modo que los significados de la comunicación surgen de los que participan en el acto de comunicar y de su esfuerzo por construir significación en su cognición.

Las escuelas aprenden

Frente a las predeterminaciones que caracterizan a la escuela usual -regida por currículos y manuales de convivencia- la EPE se reconoce en su ambiente educativo como un sistema abierto y dinámico, donde existen fronteras y subsistemas dentro de él, donde los elementos que lo componen son las personas de la comunidad, las instancias del momento, las partes de la planta física, las ideas, etc., encontramos que son posibles diferentes interacciones entre los elementos que lo conforman y que, por tanto, existe un flujo de información que lleva a tener regulaciones, equilibrios dinámicos y múltiples retroalimentaciones de lo que acontece en este espacio particular⁹⁷.

En este orden de ideas, la propuesta sistémica tiene en cuenta los mecanismos de interdependencia que componen y organizan la institución. Igualmente, tiene presente la posibilidad de la interacción entre sujetos que pone en evidencia mayores grados de movilidad entre el todo y las partes, así mismo, surge de la vivificación y de la recursividad de las relaciones macro y micro, como en las distinciones entre sistemas. A este respecto, Edgar Morin menciona lo siguiente: “En los sistemas vivientes (abiertos), su existencia y estructura dependen de una alimentación exterior. Un sistema cerrado como una piedra, como una mesa... esta en estado de equilibrio, es decir que los intercambios de materia y

⁹⁷ Pedreros, R, I, Rodríguez, S y otros “Gobierno escolar y Liderazgo institucional”. Galardón a la gestión escolar Bogotá1997 p.9

energía, con el exterior son nulos.”⁹⁸ En este sentido, la EPE se constituye en sistema abierto en tanto existe una circulación permanente de significados con el exterior, ya que esta se halla conformada por personas que suman a la complejidad de los significados sociales; por ello, abordar la escuela exige para su comprensión reflexiones que tengan en cuenta cómo se producen, circulan y se apropian los significados de la experiencia social y, a la vez, de la experiencia de la misma escuela para la sociedad.

Una Experiencia⁹⁹

En lo que sigue se expondrán las Actividades Totalidad Abiertas (ATAs), como una alternativa de aula que, sin haberse inspirado en los planteamientos del constructivismo radical, puede hoy sustentarse a partir de sus fundamentos (Segura, 1991). (Esta alternativa ha sido estudiada en varios proyectos de investigación financiados por Colciencias y el Instituto de Desarrollo Pedagógico e Investigación Educativa, IDEP). Al final señalaremos algunos datos que podrían verse como logros.

Las Actividades Totalidad Abiertas.- Las razones de su denominación se verán en la exposición de su dinámica, para ello véase el siguiente ejemplo.

El maestro pregunta a los niños si les gustaría construir una cámara fotográfica. Se trata de un curso de grado sexto (10 u 11 años de edad). A la propuesta, la totalidad de ellos contesta afirmativamente. Entonces el maestro explica que no se trata de una sofisticada cámara digital, ni de una cámara de lentes intercambiables, pero sí de una cámara que puede tomar fotografías.

⁹⁸ Morin, E. “El método III. El conocimiento del conocimiento. E. Catedra, Madrid, 1994.

⁹⁹ Arcos, Fabio O. Rosa I. Pedreros, Segura, Dino en Itinerantes No. Popayán El constructivismo radical como alternativa para fundamentar prácticas con sentido en la enseñanza de las ciencias. Publicado en Rev. Itinerantes, Popayán, 2004.

A continuación trae el maestro unos materiales (cartulina negra, pegante, papel mantequilla – encerado) y procede a indicar a los niños el proceso de construcción. Ésta toma toda la sesión de clase (dos horas), de manera que se deben guardar los cilindros hasta la próxima clase.

En la clase siguiente: Ya teniendo la cámara, ahora todos, incluso el maestro, salen al patio a observar a través de la cámara (como lo indica el maestro). Y se observa y se manipulan los cilindros. Y surgen preguntas. Son preguntas de los niños:

¿Por qué las cosas se ven al revés?: *Se ve todo voltiao.*

¿Por qué si el cilindro interior está muy metido se ven las cosas lejanas y si está más o menos afuera, se ven las cosas cercanas?

¿Cómo influye el tamaño del agujero?

Bueno –anota el maestro– antes de seguir con la construcción de la cámara, debemos aclararnos ciertas cosas. Y, al decirlo, retoma las inquietudes y preguntas de los niños. Y los niños –en una dinámica que ya se ha establecido hace tiempo– se reúnen en grupos y tratan de resolver los interrogantes. Esta dinámica no es la misma en todos los grupos. Algunos en vez de hacer gráficos y figuras vuelven al patio a observar nuevamente. Entonces aparecen otras preguntas. Por ejemplo, algunos comunican a los otros que “esto es muy raro porque se invierten el izquierdo-derecho y el arriba - abajo. O sea, que no es como los espejos en donde se invierte sólo el lado, pero no el arriba abajo”. *Esta actividad tomó algo más de un mes, con unas cinco horas a la semana. En la discusión los niños se aclararon entre sí muchos de los interrogantes.*

Describir la actividad en su totalidad no solo es muy dispendioso, sino realmente imposible. La razón es que el maestro nunca sabe cuál fue el derrotero de las discusiones ni cómo se llegó a los acuerdos cuando se buscaron explicaciones a las preguntas que surgían.

Veamos más de cerca la estructura de la actividad.

Se parte de una propuesta del maestro. Como se relató, no se trata de cualquier propuesta, se trata de algo que, por el conocimiento que el maestro posee de los niños, sabe que les interesará. En otras ocasiones el maestro capitaliza las inquietudes y preguntas de los niños, pero ese no es el caso general. Como sabemos, construir una cámara fotográfica como actividad no es algo que sorprenda a los niños epistemológicamente, esto se da por la sorpresa que surge del error.

En el desarrollo de la actividad, que tiene un propósito muy bien definido que se mantiene como meta, aparecen preguntas que son fundamentales para comprender el funcionamiento del artefacto que se fabrica, como las siguientes:

¿Por qué se ve invertida la imagen?

¿Por qué en los espejos hay una inversión y en la cámara fotográfica, dos?

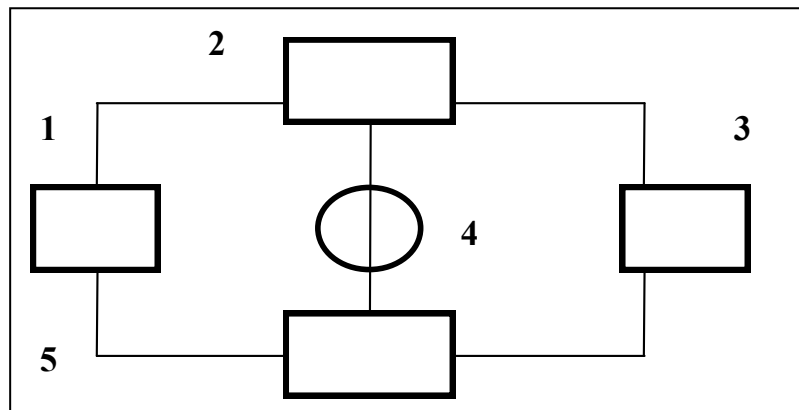
¿Cómo deberíamos poner la cámara para ver derecha la imagen?

¿Por qué mientras más pequeño el agujero, vemos más paisaje, y más nítido?

En este punto se pone en juego la perspicacia del maestro para capturar los interrogantes y proponerlos como temas de discusión y búsqueda para el grupo como colectivo. El hecho es que los estudiantes se organizan en pequeños grupos para tratar de inventar

explicaciones a lo que sucede. Una vez los pequeños grupos han llegado a acuerdos, éstos se exponen al colectivo en general. En estos procesos hay propuestas, argumentaciones y contra-argumentaciones. Es en estas discusiones que se construye la disciplina (la física o la química, por ejemplo), como lenguaje con sus elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Aunque en el caso de los interrogantes que se plantearon, la meta puede considerarse que es la elaboración de los modelos de propagación de la luz y de qué significa ver, en realidad lo que se construye en el proceso es mucho más:



Se aprende a argumentar y a refutar.

Se accede al significado de los montajes experimentales y a lo que es la prueba empírica.

Se construyen paulatinamente seguridades, conciencia del protagonismo y confianza en la propia racionalidad. Se trata de la emergencia de orgullos.

Desde el punto de vista de la convivencia podría pensarse en las ocasiones de elaboración del respeto y la disciplina para el trabajo en grupo.

Como anotamos antes, del desarrollo de las discusiones casi no tiene noticia el maestro, cada grupo posee autonomía. El papel de maestro en mucho es el de estar paseando por los diferentes grupos con la intención de aclarar situaciones sin solucionar el problema y problematizar, esto es, de acompañar las búsquedas.

La actividad, aunque se detuvo por un tiempo tratando de elaborar las explicaciones a que nos referimos antes, continuó hasta efectivamente construir la cámara fotográfica, tomar fotografías y revelar los positivos. Estas fueron otras oportunidades de reflexión. Hubo también bifurcaciones en la actividad, por ejemplo algunos decidieron no utilizar la cámara sino elaborar fotogramas en el laboratorio. Otros decidieron continuar las exploraciones colocando lentes a la cámara.

Este ejemplo de ATA permite justificar su denominación. Se trata de actividades que son una totalidad en cuanto poseen metas muy bien definidas, que tienen sentido para quienes la ejecutan. Sin embargo, son abiertas en cuanto permiten que parezcan en su desarrollo interrogantes no pensados. En el caso de la cámara, que se hiciera una comparación con la imagen que se forma en un espejo, no estaba previsto y condujo a estudiar algunos aspectos de la reflexión. Se estudiaron estos tópicos y se regresó a la cámara.

El carácter de totalidad garantiza que lo que se hace posea sentido para quienes lo realizan y la apertura garantiza que las actividades estén orgánicamente articuladas con los intereses, ya que los caminos que se siguen en las bifurcaciones resultan de las dinámicas

de las actividades (sorpresas, preguntas, inquietudes, etc.) y de los intereses de los estudiantes.

Para comprender los contextos y proyecciones de las ATAs es conveniente tematizar varios aspectos que las caracterizan y las hacen posibles, estos son: el ambiente educativo y los grupos heterogéneos, la distinción entre información y conocimiento, las exigencias al maestro acompañante, y las metas de la formalización.

El ambiente educativo.- La actividad que anteriormente descrita, seguramente no puede desarrollarse por un maestro en cualquier grupo de sexto grado. Para que en su desarrollo se den las formas de organización del aula y de auto organización de los grupos, se requiere de una historia de interacciones que lo haga posible. Entre los determinantes llamamos la atención en la conveniencia de que en las instituciones impere un ambiente de confianza que se proyecte en diversos dominios.

En primer lugar, los estudiantes deben saber que se puede opinar sin restricciones bajo el imperativo de la sinceridad. Este presupuesto tiene que ver con la posibilidad de equivocarse sin que ello se constituya en una falta y es crucial, puesto que de ello depende la dinámica de la actividad. Si no hay errores la actividad no es posible ya que, o bien, los niños están simplemente siguiendo instrucciones, o el ambiente no es de participación. Y los errores son a la vez, evidencias de aprendizaje que gratifican el trabajo y ocasiones de discusión que dan lugar a argumentaciones y a la invención de montajes experimentales.

En segundo término, el maestro debe tener la confianza en sus estudiantes, hasta tal punto que estos pueden organizarse autónomamente para discutir en pequeños grupos sobre los problemas que surgen en el desarrollo de la clase, aun en ausencia del maestro.

Finalmente, es conveniente que las preguntas que están en el origen de las ATAs sean realmente interesantes para maestros y estudiantes. En este punto es importante mencionar que con frecuencia los problemas que se abocan son de tal naturaleza que los maestros no saben la respuesta y, consiguientemente, se incorporan al colectivo como otro miembro de éste, claro está, con las ventajas comparativas que dan su formación y experiencia, de tal suerte que suelen constituirse en líderes en las búsquedas. Tal es lo que sucede frente a preguntas como ¿qué tanto oxígeno produce este tuno?, o ¿Cómo podemos construir un vivario para mantener y estudiar las lagartijas en cautiverio?

En cuanto a los grupos de trabajo que se constituyen tanto para las actividades totales como para las discusiones en pequeños grupos, hemos encontrado que debe siempre buscarse que se aumente el número de posibilidades (Foester, H. 1996)¹⁰⁰. Cuando en un mismo grupo participan niños con diversas edades, experiencias e intereses, que pertenecen a cursos diferentes, las discusiones se hacen más ricas y productivas. De acuerdo con Segura (2004), al trabajarse en grupos heterogéneos se crean mejores condiciones para las búsquedas académicas y para crear entornos de convivencia.

¹⁰⁰ Forster, H. Von “Principios de autoorganización en un contexto socio administrativo”. En Semillas de cibernética. Ed. Gedisa Barcelona 1996.

La exigencia al ambiente educativo se expresa, por una parte, en que en cualquier momento un miembro del colectivo que investiga o resuelve un problema debe estar en capacidad de explicar por qué hace lo que hace, en términos del proyecto que realiza; en otras palabras, se exige que las actividades que se adelantan tengan sentido para quien las realiza. Y, por otra, en el comportamiento como una comunidad que trabaja en colectivo, que discute, propone y acepta otros puntos de vista y que sabe que está aprendiendo.

Información y conocimiento.- Para nosotros saber datos como las capitales de los países o la tabla periódica, o leyes como las de Newton o de Mendel, o principios como el de Arquímedes o procedimientos como el diagrama de cuerpo libre, o algoritmos como las técnicas de integración o los métodos para resolver ecuaciones, no tiene que ver con el conocimiento sino con la información. El conocimiento tiene que ver con ¿cómo orientamos la acción cuando queremos hacer algo? (Maturana, H. y Varela F. Op. cit., Segura, D. 2002).

Cuando frente a un problema como *¿Cómo alimentar una lagartija?*, tenemos que buscar la información, acudir a la experiencia, organizar observaciones cuidadosas, utilizar creativamente los recursos de que se dispone y decidir lo que haremos, estamos efectivamente, en el ámbito del conocimiento.

Con respecto a la información, la escuela debe ser el lugar en donde se aprende a buscar y acceder a la información disponible para hacerla significativa en la perspectiva del problema o proyecto que se está desarrollando, no necesariamente para meterla en la cabeza. Así, en los procesos de conocimiento, se pasa de la información, que es general, a

la información contextualizada, que es particular; y de la información que es neutral a la actividad comprometida, que está implícita en la solución de un problema.

Cuando orientamos nuestra acción con un propósito no solo es determinante la información que se encuentra en los textos, manuales o especialistas. Para que realmente se constituya en tal orientación es necesario que la información se ponga en diálogo con las posibilidades del contexto (recursividad, adecuación, etc.), con las historias individuales del equipo de investigación (experiencia, imaginación, creatividad, pensamiento, razonamiento, etc.) y con las interacciones entre los miembros del equipo (conversación, discusión, reflexión, etc.). Así pues, el conocimiento es mucho más que la información utilizada. Los resultados de estas vivencias de conocimiento se logran en un proceso recurrente que enriquece el ámbito de la información y el ámbito del self, de los sujetos involucrados.

Las metas de la formalización.- Uno de los problemas usuales de la clase, que desembocan en frustraciones, es que los niveles de formalización que se desean en cada grado escolar, están determinados de antemano. Esta práctica, que tiene su sustento en concepciones homogeneizantes inspiradas en lecturas equivocadas de investigadores como J. Piaget, conduce a tensiones que pueden convertirse en angustias o en prácticas de competencia entre los estudiantes. Cuando los estudiantes están comprometidos con lo que realizan y están entusiasmados con sus proyectos dan lo mejor de sí, de tal suerte que avanzan mucho en las interacciones con sus compañeros pero, lo que cada quien aprende en los procesos es un misterio; seguramente los niveles de elaboración son tan distintos que no existe ninguno que sea igual a otro. Una misma actividad producirá niveles de elaboración

diferentes para cada quien y en cada momento en que se presente, dependiendo del contexto.

Una jeringa, por ejemplo, para los niños más pequeños no es otra cosa que un artefacto para echarle agua a los compañeros (y esa es una experiencia significativa). Para niños mayores puede ser un objeto de estudio al preguntarse por qué se regresa el émbolo cuando se oprime manteniendo el extremo tapado (y esa es una experiencia significativa). Para otros, puede ser el primer paso en la construcción de un circuito neumático como los dispositivos de transmisión de movimiento (y esa es una experiencia significativa). Y, así para otros podría ser útil para comprender el teorema del trabajo y la energía al comparar desplazamientos y fuerzas (y esa es una experiencia significativa). Saber en qué momento unos ven lo que otros no ven, en otras palabras, identificar en qué momento cambian la manera de mirar para descubrir relaciones nuevas, es algo que está fuera del alcance de la clase real y del maestro.

Así pues los niveles de formalización los va determinando la manera como los niños se relacionan con las experiencias. Si en un momento no consiguen lo que maestro había previsto, no es cosa de calificarlos mal o de preocuparse. Ya habrá tiempo para ello.

Ahora bien, con respecto a esto, qué es lo que a nuestro juicio debe prever el maestro. No se trata de que los niños “re-inventen” el principio de Pascal o construyan la prensa hidráulica, se trata más bien de enriquecer la experiencia para que se vean cada vez más variables, para que se establezcan más correlaciones, para que inventen más relaciones y

armen más dispositivos. Ya veremos cómo el maestro acompaña estas búsquedas y propone la actividad reflexiva para enriquecerla tanto en la práctica como conceptualmente.

El maestro acompañante.- Como ya lo hemos anotado antes, los aprendizajes nunca son aislados ya que siempre que se aprende algo, se aprenden muchas otras cosas. Así pues, una de las responsabilidades de toda la institución, pero en especial del maestro, es contribuir en la constitución de un ambiente educativo que promueva ciertos aprendizajes que no necesariamente pertenecen a las metas disciplinarias pero que tienen que ver con la formación de aspectos caracteriológicos como el espíritu y la actitud científica. Y esto debe buscarse a través de todas las clases, incluso de ciencias.

En las clases que proponemos lo fundamental es el aprendizaje y el papel del maestro es el de inventar situaciones y encuentros que propugnen por ello en cuanto pueden surgir, del conocimiento que posea de sus estudiantes, propuestas de trabajo (preguntas, proyectos, situaciones, etc.) que inquietan a sus estudiantes y que en su desarrollo generan ocasiones de reflexión en torno a la necesidad de explicar aquellos des-encuentros entre lo que se esperaba y lo que sucede.

En la estructura de la clase que proponemos el personaje realmente crucial es el maestro. El hecho es que él es también el protagonista de la animación y organización de las dinámicas de los grupos de trabajo. Es en este contexto, como ya lo anotábamos antes, que se da la formación disciplinaria. Son los procesos de validación de las propuestas y candidatos a explicación de las anomalías que se presentan, los que en las dinámicas de argumentación y contra-argumentación, elaboración de montajes experimentales, organización y

sistematización del trabajo, posibilitan la elaboración conceptual, la invención de relaciones, la identificación de correlaciones y la construcción de modelos o patrones. Es en este proceso en el que el comentario incitante, la pregunta abierta que da posibilidades, el planteamiento de situaciones llevando las variables a los extremos (pruebas por el absurdo, por ejemplo), son aspectos determinantes y ellos dependen del maestro.

Entre los elementos distintivos de esta dinámica se encuentra el error. El error es epistemológicamente desencadenante de búsquedas y aprendizajes si es “descubierto” por quien lo comete. El error juzgado por un tercero nos regresa al autoritarismo del maestro. Tenemos entonces que una de las grandes preguntas que tenemos que abordar y sistematizar se relaciona con las estrategias que se siguen para facilitar la visibilización del error. Ya sabemos que cuando se expone lo que se piensa se cae en la cuenta de la debilidad de las argumentaciones. Ya sabemos que el pensamiento, por el absurdo es también una buena herramienta. También hemos visto la importancia de las conversaciones y discusiones entre pares para caer en la cuenta de los errores. Sin embargo, el camino que está por recorrerse es aun muy largo.

Algunos logros.- La experiencia cotidiana en la Escuela Pedagógica Experimental y los trabajos de investigación que se han adelantado nos muestran que la alternativa ATAs es posible en situaciones típicas, no solo en las clases de ciencias, sino en las demás disciplinas, y más, cuando las actividades se organizan en forma de proyectos no disciplinarios. En el momento contamos con muchas actividades sistematizadas que se han utilizado en diversos grados escolares con éxito. Otro elemento que debemos anotar es que

cuando se utiliza una ATA nuevamente, debido a su carácter de apertura, nunca sigue en su desarrollo el mismo derrotero. Podríamos decir que son situaciones irrepetibles.

Cuando el modelo se aplica a la clase de matemáticas, no solo la clase se convierte en una aventura, sino que se hacen visibles formas de pensamiento matemático no imaginadas como el pensamiento aditivo, multiplicativo, correlacional, proporcional (de los cuales ya dio cuenta Piaget (1958)) y pensamientos iterativos (espaciales y simbólicos), recurrencias que se proyectan a diferentes problemas que se matematizan como casos particulares de familias de problemas (Malagón, J y otros, 2003), casos sorprendentes de intuición y aproximaciones a la inducción.

La experiencia con egresados, que han vivido el proceso por varios años, nos muestra que cuando se han logrado seguridades y confianza en sí mismos, se pueden aprender fácilmente contenidos o temas no tratados durante la escolaridad. Se aprende para la vida.

Finalmente, el desarrollo de la clase dentro de estos parámetros nos muestra una gran independencia frente a los equipos estandarizados de laboratorio, tal vez, porque lo que se estudia no es el mundo de la disciplina, sino el mundo del estudiante. En estas condiciones lo que se hace importante en la escuela es una buena dotación de aparatos de medida y un taller para la construcción de montajes, maquetas y prototipos.

CAPITULO 6

A Guisa de Conclusiones

La revisión documental adelantada en este trabajo apunta a contribuir a la concreción de una propuesta investigativa que propenda por la creación de una perspectiva de formación en la convivencia desde la concepción pedagógica de la Escuela Pedagógica Experimental, mirada que tiene que ver con las prácticas y los imaginarios sobre lo que es el conocimiento, la realidad y el aprendizaje, dada la confusión que existe entre la información y el conocimiento fuente de la violencia y el autoritarismo que se vive en nuestras escuelas.

En efecto, la existencia de los planes de estudio y los manuales de convivencia son la expresión de una concepción de conocimiento fundada en la relación sujeto-objeto con la que se busca aprehender una “única realidad objetiva” cuya consecuencia es la creencia de vivir en un mundo de propiedades inmodificables. De ahí el afán de trivializar (en el sentido de Von Foerster) la vida social con patrones de normalidad y anormalidad negando con ello que su emergencia es resultado de distinciones y convenciones creadas socialmente.

En términos generales, la escuela usual históricamente ha venido reforzando esta creencia, de que la información es conocimiento que se transmite cuando ya hemos visto que por su estructura y autopoiesis, el proceso de vivir es un proceso de cognición donde cada ser humano es responsable de su aprendizaje en una dinámica cooperativa.

De ahí el propósito de la E.PE, al cuestionar las pretendidas verdades idénticas para todos como las únicas realidades a la cual solo un grupo privilegiado tendría acceso, en este contexto el error y el conflicto serían fácilmente solucionables, solo bastaría buscar a los culpables pues los propietarios de la verdad serían los administradores de las mismas.

Señala A. Camus *“que los responsables de hacer correr más sangre, son los mismos que creen estar en posesión del derecho y la lógica de la historia”*.

La opción de la E.P.E, rechaza la existencia de una sola realidad para todos y esto es una declaración a favor del respeto y la comprensión y es esto lo que la conduce a la constitución de un “ambiente educativo donde nada está resuelto” donde la interacción de sus integrantes promueve dinámicas y estrategias de formación, auto formación y regulación que contribuye a la preservación de este ambiente de manera autopoietica, en efecto, la escuela condiciona su accionar a la construcción de colectivos a la responsabilidad y las conversaciones que constituyen la trama cultural de su ambiente.

Por lo tanto, la apuesta de la escuela es por la generación de múltiples realidades a través de las actividades y proyectos que realiza garantizando con ello la emergencia de la convivencia de sus integrantes.

En resumen, se puede considerar que la concepción de convivencia que propone la escuela es una alternativa epistemológica que se traduce en una opción ética que la fundamenta desde una visión de conocimiento y de realidad.

No obstante, hay que señalar que la E.P.E, ha incursionado dentro de una línea fenomenológica tal como se evidenció en un proyecto de formación ciudadana que se adelantó en la escuela¹⁰¹ trabajo donde confluyeron autores como Aristóteles, E. Tugendhat, G. Hoyos, H. Arendt, fenomenólogos en el contexto de la política y la ética en el sentido en que reconocen como positivo el distanciamiento de la pregunta por el ser /ente/, es decir, la ontología distante de la ética y la política, en ese sentido, la búsqueda de

¹⁰¹ López Diana, Valverde Deyanira “La construcción de ciudadanía en ambientes inmersos en la confianza” E.P.E-IDEP Bogotá, 2004.

estos campos no está fundada en la epistemología, es decir, no hay búsqueda de conocimiento verdadero pues todo en la política es aparecer, apariencia, opinión, lo que no quiere decir que no sea importante y profundo, sino que, al distinguirse de esta búsqueda de la verdad, reconoce la contingencia de las acciones humanas y por ello de la imposibilidad de tener verdades en política. Porque cuando se establecen verdades, se convierten en dogmas y estos generan autoritarismo y totalitarismo, esto en relación con Arendt, mientras que en relación con Tugendhat se reconoce en los sentimientos como elementos constitutivos de los valores, es decir, que sentimientos como la indignación, por ejemplo, son los que llevan a la conformación de principios de vida, en ese sentido, estaría muy cerca a Maturana y Varela al reconocer que la ética está fundada más en la emocionalidad que en la razón.

Estos abordajes aparentemente disímiles, no hacen más que evidenciar como lo que acontece en el ambiente escolar requiere para su explicación la búsqueda de teorías y de reflexividades que permitan dar cuenta de la actividad educativa, en este sentido se puede afirmar el carácter “aventurero” de la pedagogía y su condición de interprete del fenómeno escolar.

De este modo, una de los resultados de la lectura sobre la convivencia en la E.P.E, muestra puntos de convergencia entre la fenomenología de carácter interpretativo (Gadamer) que asume una realidad que no está previamente dada, sino que emerge y permite ingresar a un nuevo mundo o configurar otro y la mirada del constructivismo radical, ya que para estos últimos afirma Von Forster, “Lo fundamental de una situación de diálogo, es que es un

sistema operativo acotado recursivo ,que permite el surgimiento de valores *Eigen* :el significado se establece como una interpretación constante de estos ruidos particulares”¹⁰²

La Construcción de Colectivos

En la E.P.E se concibe la convivencia como constitución de colectivos que en un sentido político involucra la construcción de espacios de deliberación, lo que conlleva a plantear una concepción de ciudadanía más allá del sujeto virtuoso y razonable de acuerdo con la visión europea, con esto se quiere decir que la aspiración de formación es reconocer al estudiante como sujeto de emoción que enactúa bajo un esquema de percepción –acción es decir encarnando la acción , en el sentido de F.Varela siendo correcto en vez de razonar en el hacer correcto , esto no quiere decir que no se tenga en cuenta la razón más bien lo que se quiere destacar es como la razón es la que permite argumentar las emociones , como se siente al otro ,ya que esta sensibilidad determina las formas y modos que adopta la interacción con los demás ,en esta dirección la construcción de colectivos apunta a la resignificación de la política , ya que estos espacios con sus características de auto-organización derivan en una suerte de esfera pública donde se habla y comparte asuntos de interés común.

En este contexto, la construcción de colectivos y sus dinámicas de interacción se constituyen en figuras de construcción de lo público, si bien este término es sujeto de ambigüedades y constante discusión no es menos reconocer como que en estos (el colectivo) de acuerdo con la experiencia de la escuela se pueden describir como participación, regulación y deliberación de asuntos comunes.

¹⁰² Von Foerster, Heinz, "Las semillas de la cibernética", ed., Barcelona ,1996. p61.

Convivencia, Realidad y Conocimiento

Con los siguientes cuadros comparativos se pretende contrastar las características que adoptaría la convivencia de acuerdo con el enfoque epistemológico que se adopte.

Ambiente Educativo 1: ESCUELA	Ambiente Educativo 2: EPE
<p>USUAL</p> <p>Cuando el observador es un espectador:</p> <p>A. Los objetos anteceden la mirada Hay una realidad única del mundo: Universo.</p> <p>B. El conocimiento permite al sujeto aprovechar los objetos del mundo que están delante de él.</p> <p>C. En lo académico, la obediencia reemplaza y evita el surgimiento de la responsabilidad.</p> <p>E. La vida escolar es predeterminada en el marco estricto de conductas deseables establecidas por los reglamentos y el ajuste</p>	<p>Cuando el observador coparticipa en la construcción de la realidad.</p> <p>A. La mirada precede al objeto, lo interpola a la realidad.</p> <p>B. Hay realidades alternas : Multiverso</p> <p>C. El conocimiento no se recibe permanente ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto.</p> <p>D. En lo académico los principios de autonomía y auto organización orientan el trabajo social.</p>

<p>de las actividades de acuerdo con metas establecidas en un ambiente de homogeneidad.</p> <p>F. Los sujetos y las sociedades no cambiarán simplemente, sino que tenderían a desarrollarse, se desempeñan cada vez de manera unilateralmente superior.</p> <p>“No todos los niños aprenden de la misma manera, pero va a llegar un momento en que despegan para nivelarse con los otros niños”</p> <p>G. El conocimiento es una construcción individual en relación con el objeto.</p> <p>H. En el conocimiento : Un sujeto (investigador), cuya subjetividad no debe interferir, conoce un objeto (de estudio) que debe estar delimitado, proceso que se realiza mediante un instrumento o forma de proceder que garantiza el saber del sujeto</p>	<p>E. La vida escolar es el resultado de las múltiples intervenciones que posibilitan la emergencia de relaciones y sentidos, lo que refleja actividades de negociación frente a tales.</p> <p>F La transformación no puede señalarse como algo póstumo o negativo; es cambio en... Se es en consecuencia con lo que la cultura establece como probabilidades de significación.</p> <p>G .El conocimiento es construido colectivamente en la interacción que integra la actividad, el estudiante y el contexto.</p> <p>H. En el fundamento del conocimiento se halla la conversación, de modo tal que el lenguaje, la argumentación sustenta las razones del observador. El lenguaje produce cosas que no existen en otra parte del universo</p>
---	--

<p>acerca del objeto.</p> <p>I. Los conflictos que se derivan en la convivencia escolar son invisibilizados. La educación ética se funda en el hacer correcto; se orienta por la razón.</p> <p>J. La escuela centra su trabajo en la búsqueda y comprobación de certezas.</p> <p>La escuela y la sociedad son co-relatos: una busca reproducir la otra.</p>	<p>I. El conflicto es una fuente de aprendizaje. La Educación ética se funda en el ser correcto elaborado en los esquemas de percepción-acción.</p> <p>La incertidumbre es determinante en los procesos innovadores.</p> <p>J. La escuela espera crear climas de convivencia que se proyecten socialmente.</p>

<p>La actividad académica cuando el observador es espectador.</p> <p>a. Conocimiento disciplinar: se orienta a la adquisición de información. El conocimiento escolar es visto como el</p>	<p>La actividad académica cuando el observador co-participa en la construcción de la realidad :E.P.E</p> <p>a. El conocimiento es una construcción</p>
--	--

<p>aprendizaje de los resultados de la actividad de la ciencia, las leyes, las matemáticas, etc.</p> <p>b. El conocimiento en la escuela es organizado en curriculum, el profesor orienta hacia el punto de llegada. Enseña los contenidos.</p> <p>c. Allí donde hubo aplicación del método, habrá conocimiento, y allí donde hubo sujeto, habrá error “se trabaja con los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos propuestos, esperando un cambio de actitud”.</p> <p>d. Los deuteroprendizajes se constituyen en los formadores de carácter de los estudiantes.</p> <p>Los niños se aprenden al maestro para aprobar la materia o el curso. Aprender significa repetir lo que está en los libros y los enumerados del maestro.</p> <p>e. Las actividades a menudo son realizadas por imperativos fundamentados en la autoridad y la obediencia, la certeza de los</p>	<p>significativa para los sujetos involucrados en las actividades, estas trascienden las disciplinas.</p> <p>b. Estudiantes y maestros son partícipes y protagonistas de ideas y propuestas que conocen y llevan a organizar la vida escolar, de tal forma que ganan seguridad y confianza en su que hacer</p> <p>c. Nadie puede ser cuando depende de algo en relación con lo cual no ha organizado su existencia.</p> <p>d. El centro de la actividad es el aprendizaje orientado por una pregunta desencadenante, donde se da la investigación del docente y la del estudiante.</p> <p>El fenómeno del aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia, y por esto es que el estudiante, dependiendo del tipo de convivencia en que se encuentre, o se “aprende” al profesor o se aprende la</p>
--	---

<p>contenidos evita cualquier interrogante.</p> <p>Las existencias definen con precisión el punto de partida y el punto de llegada.</p> <p>“Para planear un acto educativo, se identificó quien va mas allá del desarrollo cognitivo (expertos, libros, planes de estudios de otras instituciones, necesidades de otros países) y se recurre a ellos para saber qué se introduce en los propios planes”.</p> <p>La preparación del estudiante es hacia el futuro, actividad que se realiza mediante la organización del trabajo en torno a cronogramas y planes de trabajo que el maestro ha diseñado. El niño forma parte de la promoción del docente.</p>	<p>materia.</p> <p>e. La actividad se establece por la incertidumbre y la confianza en sí mismo, en su propia realidad y en los colectivos que se construyan en los procesos.</p> <p>Planear un acto educativo es tener en cuenta el contexto, ya que los sujetos se definen en la interacción con el mismo y cuando este participa de la construcción de su contexto se abren posibilidades de elaboración y protagonismo.</p> <p>“Planear un acto educativo consiste en mirar cómo estamos definidos como sujetos y como colectivo frente al debate social, frente a las propuestas, los intereses, etc”.</p> <p>f. Lo que se hace en la escuela corresponde a una planeación colectiva. En este caso, mediante estrategias que surjan de los niños y su maestro, se planean y disponen las cosas para la ejecución de ciertas</p>
---	--

	actividades que serán realizadas posteriormente.

<p>Las Interacciones cuando el observador es un espectador.</p> <p>a. Se parte de que los resultados de la actividad científica son conocimientos, por consiguiente, esto es lo que se debe estudiar, sin duda y sin discusiones.</p> <p>b. En los fenómenos se da una causalidad lineal a un fenómeno, puede darse en consecución de sus partes, pues estos pueden explorarse desde una perspectiva racional.</p> <p>c. Centra sus exploraciones en los</p>	<p>Las interacciones cuando el observador participe en la construcción de su contexto :EPE</p> <p>a. El conocimiento es una vivencia colectiva, se acerca a esta en la perspectiva de la comprensión y la búsqueda.</p> <p>b. La causalidad del fenómeno es circular, es decir causas y efectos se constituyen en nuevas causas.</p> <p>c. En el estudio del fenómeno se considera que en este la causalidad circular, es decir, causas y efectos, son a la vez un conjunto de objetos</p>
--	--

<p>objetos, en las partes, en la cantidad (mediciones).</p> <p>d. Aprende objetos(Cuya esencia se mantiene aunque cambien de forma con ayuda de instrumentos que pueden deshacerse tras su desgaste)</p>	<p>o partes.</p> <p>d. Las explicaciones implican dar cuenta de procesos que configuran relaciones, estructuras y sentidos en el contexto de un todo y la organización resultante es una emergencia dinámica de estas características.</p>
<p>El aula en el ambiente de aprendizaje en el cual la dinámica de aprendizaje se halla predeterminada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El conocimiento es lo que está en los libros. 2. La clase se orienta a las metas que se propone el maestro; si el contexto de aprendizaje está diseñado por contenidos y sentidos 	<p>El aula en un escenario complejo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El conocimiento es una emergencia de la interrogación entre un sujeto y un objeto de estudio. 2. El estudiante es protagonista de su aprendizaje, vivencia y conocimiento. 3. El objeto de estudio es una elaboración que se da en el

<p>de autoridad. El niño aprende cómo superar o adaptarse a esta situación.</p> <p>3. El objeto de estudio ya está definido y se concreta en una serie de enumerados y propiedades.</p> <p>4. La educación es memorística.</p> <p>El aprendizaje se basa en recompensas externas, notas y logros que se interiorizan.</p> <p>El trabajo en lo fundamental es individual.</p> <p>El estudiante se ve en la perspectiva de las propiedades.</p>	<p>proceso.</p> <p>4. El niño aprende a aprender.</p> <p>Hay conocimiento dentro del colectivo: opiniones de los otros, satisfacción por lo realizado.</p> <p>La dinámica del proyecto lleva a la construcción de colectivos.</p> <p>El estudiante se ve en relación con su contexto.</p>
---	--

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA PRODUCCIÓN TEÓRICA

Introducción

La Escuela Pedagógica Experimental ha venido incursionando en la investigación pedagógica, específicamente en la indagación sobre el Aprendizaje, los Ambientes Educativos, y la Convivencia.

En la línea de Aprendizaje, el centro de la actividad del aula es el pensamiento tanto de los estudiantes como de los maestros, desplazando así los resultados de los saberes disciplinares, es decir, las teorías y algoritmos, los experimentos prototipo, etc., que históricamente han sido el centro del trabajo en las aulas y han configurado ambientes prescriptivos de convivencia, esto es, de pasividad y obediencia, dada la confusión que existe entre información y conocimiento.

Estos grupos de investigación se dirigen hacia una línea que pensamos que, a nivel internacional, se ha denominado *Constructivismo Radical*: “Aunque el término *constructivismo radical* se debe a E. Von Glasersfeld, sus fuentes están emparentadas, entre otros, con los hallazgos de Heinz Von Foester y Gregory Bateson en lo que podríamos denominar *cibernética de segundo nivel*, los planteamientos de H. Maturana y F. Varela en el ámbito de la *biología conocimiento y la autopoyesis y las síntesis* de E. Morin y H. Atlan en términos del *paradigma de la complejidad*.¹⁰³” Con el propósito de contextualizar esta línea de investigación y retomamos de nuevo a Segura:

“Recientemente se han presentado alternativas para la educación y la escuela, derivadas de

¹⁰³ Segura (2002)

estas líneas de pensamiento, como los de P. Senge (Escuelas que aprenden – la quinta disciplina) y propuestas concretas para la enseñanza (mejor sería decir, para el aprendizaje) de las ciencias y las matemáticas, por ejemplo del MIT, orientadas por el mismo Glasersfeld.

[Por otra parte], en la Escuela Pedagógica Experimental se ha desarrollado, desde hace algunos años, una alternativa (las Actividades Totalidad Abiertas - ATAs) para crear entornos de aprendizaje en los que se hace necesario redefinir los conceptos de enseñanza y que sitúan en el centro del proceso de aprendizaje a quien aprende. Entre los conceptos ha sido necesario definir para desarrollar la propuesta se encuentran el ambiente educativo, la diferencia entre conocimiento e información, la noción de maestro acompañante y la concepción de evaluación.

Al estudiar los fundamentos del constructivismo radical las investigadoras han hallado que éstos pueden constituirse en un telón de fondo teórico para justificar lo que hemos denominado un aprendizaje con sentido y para proponer una forma alternativa de organización escolar basada fundamentalmente en la confianza y la auto-organización.¹⁰⁴”

En este proceso, se han elaborado más de 24 proyectos de investigación, dentro de los cuales la investigación en Convivencia representa aproximadamente una cuarta parte, sin embargo, este objeto de estudio atraviesa todas las investigaciones que realiza la Escuela, incluyendo proyectos de sistematización y trabajos interinstitucionales, manteniendo como una línea de trabajo común en las investigaciones la exploración de la constitución de ambientes educativos no violentos y la característica es la construcción de colectivos autos

¹⁰⁴ Arcila, Adriana; Chaparro, Clara. “Grupo de Investigación Aprendizaje y Enseñanza”. Informe. E.P.E .Bogotá.2006.

organizados.

Grupo de Convivencia de la E.P .E

CONTEXTO.

La necesidad de reflexionar e incidir en la transformación de las relaciones de convivencia que se dan en nuestras escuelas, ha conducido a que un grupo de docentes investigadores de la .E.P.E., bajo la orientación de su coordinador Dino de Jesús Segura, se ocupe de esta problemática. En efecto, abordar las dinámicas y problemáticas de la convivencia escolar, nos permitirán comprender como se dan las interacciones y las emergencias que se suceden en las relaciones que establecen los integrantes de la comunidad escolar, de manera que podamos orientarlas y acompañarlas o transformarlas dentro del contexto de la construcción de una escuela acorde con las expectativas humanas de sus integrantes.

LA INTENCIÓN.

El estudio de la convivencia en la escuela es uno de los temas de mayor actualidad, pues dado que las tensiones que se gestan dentro de esta no son más que la expresión de los conflictos que vive nuestra sociedad.

De ahí la pretensión de que la escuela adopte cada vez más los mecanismos que comúnmente regulan la vida social, además de convertirse en receptáculos de los problemas que se derivan de esta: violencia, drogadicción, etc. Por ello, toda solución que se proponga debe provenir del conocimiento mismo de la escuela. De este modo la institución escolar se convierte en una fuente de esperanza, pues ella como primera experiencia pública de los niños es la principal institución donde se posibilitan sus aprendizajes sociales.

De allí que una de las preocupaciones del grupo, haya sido el interés por explorar las características y requisitos necesarios para la “construcción de ambientes educativos no violentos, aspecto que supone la construcción de escenarios en los cuales sea posible ejercer la participación, el reconocimiento del otro, al enfatizar en la generación de “colectivos auto-organizados basados en la confianza”.

PROPÓSITOS.

Si bien es cierto que en los trabajos expuestos no se halla explícitamente la intención de transformar el sistema educativo, no es menos señalar que una de las aspiraciones es incidir en las transformaciones de los ambientes inspirados en la responsabilidad y la confianza, procurando con ello impactar en diferentes poblaciones.

PERSPECTIVA CONCEPTUAL.

En la reflexión sobre la convivencia en la escuela, que de una manera u otra es pensar sobre el tipo de sociedad y de escuela que se anhela, existe una gran variedad de puntos de vista; la postura del grupo frente a esta temática se fundamenta en los nuevos paradigmas de conocimiento: complejidad, teoría de sistemas y el constructivismo radical, donde se reconoce el papel de la emoción, el lenguaje, el protagonismo (participación) de los maestros y estudiantes en la construcción del conocimiento, entendido este último como orientador de la acción.

De allí, que el abordaje de la convivencia en la EPE se da a partir del examen de las interacciones humanas que se dan en la institución escolar. Esto plantea la cuestión de

cómo se realizan las acciones cotidianas de manera espontánea, sin hacer juicios de carácter universal en lo ético, a la vez que se trata de dar respuesta a lo que se considera ¿Qué es la realidad? ¿Qué es el conocimiento? y de que es conocimiento, para partir de ello, elaborar una perspectiva que se fundamenta en la incorporación del observador a lo observado.

Concepción que contradice las visiones tradicionales de cómo se construye la realidad, en las que se considera como los objetos preexisten a la mirada, visiones que al considerar una “única” realidad se convierten en responsables del autoritarismo que se vive en las escuelas dada la confusión que se establece entre información y conocimiento, ya que esta perspectiva de ver las “cosas” se entiende como conocimiento los resultados de la ciencia lo que en la escuela usual se constituye en el conocimiento escolar organizado en currículos y en predeterminaciones externas a la vida escolar como son los Manuales de Convivencia y las demandas ajenas al contexto escolar que llevan a la escuela al estatismo y a la pasividad y la obediencia a sus integrantes, pues todo se halla resuelto.

En este sentido la propuesta de la E.P.E se orienta a destrivializar las relaciones que se viven en los ambientes escolares al buscar incidir en la transformación de las prácticas tradicionales de transmisión y actividades rutinarias.

Formación en Valores

Desde la visión, que Francisco Varela denomina “de percepción - acción”, se abre un amplio campo de posibilidades para abordar los fenómenos de la convivencia escolar, pues esta concepción se convierte en una alternativa de formación distinta a las perspectivas normativas y prescriptivas de los manuales de convivencia, así como las de la formación ciudadana, basadas en las nociones de competencia ciudadana, al oponerle el “SER

CORRECTO” de origen oriental al “HACER CORRECTO” propio de las éticas de corte universalista, centradas en la preocupación por el juicio moral correcto.

Por ello, el grupo asume la convivencia desde las perspectivas de las interacciones:

Persona – Persona persona –contexto

Colectivo –contexto Persona - Colectivo,

Aspectos que no se ven en nuestras instituciones, dadas sus prácticas individualistas e individualizadoras, que obstaculizan la formación y pertenencia a colectivos humanos auto-regulados.

LÍNEAS DE TRABAJO

Dentro del contexto anotado, el grupo de convivencia de la C.E.P.E. plantea dos grandes líneas de trabajo:

- Ambientes educativos (comprensión del mundo)
- La formación ciudadana.

La primera justifica su presencia en el presupuesto que es desde la escuela donde se pueden gestar un sinnúmero de cambios en la formación de los niños, jóvenes y maestros, de acuerdo con la forma como se constituyan los ambientes de aprendizaje. En efecto, señalan Segura y Molina (1993): “como espacio para la vivencia de la democracia, la escuela no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes; es también un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo”.

La formación ciudadana: construcción de colectivos, construcción de sujeto (self) interacción y auto-organización.

Existe la esperanza generalizada que es desde la escuela donde se pueden gestar o provocar cambios en la formación caracteriológica de sus integrantes (niños, jóvenes, adultos), transformaciones que se deben reflejar en las maneras de sentir, pensar y actuar en la sociedad, porque los problemas derivados de la convivencia humana en la escuela son una expresión de los deseos y aspiraciones de la sociedad que hoy día vivimos.

PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Plan de trabajo.

Con respecto a la convivencia y en especial a la convivencia en la escuela, desde la perspectiva en que la planteamos, está casi todo por hacerse. Sin embargo, de acuerdo con los proyectos que se han adelantado, se ha querido privilegiar tres problemas puntuales:

1. El Establecimiento de nexos o puentes que pueden darse entre las formas espontáneas de auto-organización que logran establecer los colectivos y la formación para la democracia.
2. Investigar la fecundidad de diversos tipos de conflicto y las dinámicas que surgen de ellos en la búsqueda de la auto-organización de los colectivos.
3. Explorar la posibilidad de proyección de organizaciones basadas en la confianza, frente a la tendencia usual de instaurar el control, como consecuencia de la desconfianza.

Estado del arte.

La construcción de alternativas de organización social en la escuela, inspiradas más en la confianza que en los criterios de orden y control y en donde la vida del grupo depende de las autoorganizaciones que se dan como emergencias en colectivos inmersos en la confianza.

La incidencia de nuestros planteamientos en otras instituciones.

Los pasos que se han dado en la configuración de un modelo de convivencia y de escuela.

La construcción de alternativas de enseñanza que incidan en la transformación de nuestras escuelas.

Objetivos.

- Explorar en el terreno de la solución de conflictos, su manejo y significado en la generación de alternativas para la escuela y para la vida.
- Investigar las posibilidades de transformación de ambientes usuales inspirados en la obediencia y el control, en ambientes inspirados en la responsabilidad y la confianza.

Retos.

- Mantenerse en las búsquedas iniciales.
- Demostrar la posibilidad real de una estructura escolar más humana y vivible.

Visión.

Proyectar las ideas a través de libros y otras publicaciones, nacional e internacionalmente.

Incidir en las políticas estatales.

LA EXPERIENCIA

En el grupo de convivencia se hallan matriculados diez y seis proyectos, excepto dos (vivencias de convivencia y la emergencia de la ciudadanía), se hallan registrados en las líneas de: ciencias naturales y A.T.A.S.

Ciertamente puede resultar extraño considerar estos trabajos dentro del ámbito de la convivencia, sin embargo, es necesario reconocer que un ambiente de aprendizaje toma forma de acuerdo con las interacciones que se dan y que posibilitan la construcción de un escenario que no solo se limita al saber, sino también a la constitución de una trama cultural en la que se consoliden proyectos sociales y a la elaboración de sentidos, acciones y significados.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

La posibilidad de una educación para la democracia, de una educación en democracia, estudiar el devenir de los colectivos escolares, especialmente en las dinámicas de la auto - organización, y la necesidad de articular un alternativa de organización escolar que funcione en nuestro medio y supere problemáticas como las de la violencia escolar, el individualismo y el control entre otras, ha provocado la elaboración de las siguientes propuestas:

- -"Sistematización de una experiencia alternativa en sectores marginales. Caso el Voto Nacional". (Luz Myriam Hernández y otros). E.P.E. - Conciencias. 1998, sistematización que da a conocer la labor realizada en la escuela el Voto Nacional durante los años de 1993 – 1998. Este trabajo ilustra como el equipo docente sienta

las bases pedagógicas para una escuela alternativa, al romper con las tradicionales concepciones de organización escolar y currículo.

- “El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la Escuela”. E.P.E. – Colciencias. 2001. (D. Segura y otros).

Problemática planteada por la investigación: La violencia o el trámite violento del conflicto en las escuelas reviste enormes significados por los efectos desestabilizadores que compactan todo el cuerpo social.

En principio consideramos que esa violencia está determinada, de una parte, por factores exógenos al mundo escolar como son aquellos asociados con el medio ambiente y los factores familiares, y de otra, por el factor endógeno del ambiente escolar propiamente dicho.

- “Las interacciones; hacia una alternativa para la enseñanza de la Básica Primaria. (Y. Rodríguez). E.P.E.- Colciencias. 2001. (Ver resumen: informe línea de ciencias y matemáticas). Transferencia de innovaciones. Búsqueda de una escuela alternativa que reconozca la heterogeneidad de los estudiantes y maestros, las concepciones contemporáneas del conocimiento y se plantee la posibilidad de una formación ciudadana, irrigada más en la autonomía y la responsabilidad, que en la obediencia. (D. Segura y otros). E.P.E. - I.D.E.P.. 2000. (Ver informe línea de ciencias y matemáticas).

- P.F.P.D. Formación de maestros investigadores: De la innovación a la investigación con énfasis en ética y valores. (C.E.P.E. 2000). (Dino Segura y otros. Asesores externos: Francisco Aguilar, Margarita Vargas, Javier Betancourt. (ver resumen: línea de Ciencias Naturales)

- Convivencia en la Escuela: “Vivencias de convivencia. Aproximación a la emergencia de la auto - organización en ambientes inmersos en la confianza”. (C.E.P.E. – S.E.D. – 2003). (D. Segura y otros).

Descripción: El proyecto tenía dos metas muy bien definidas. Por una parte, incidir en las formas de convivencia y en particular, en la convivencia ciudadana en cuatro comunidades educativas de la Localidad 4: San Cristóbal, y por otra, elaborar un modelo de acción que pudiera en el mismo proceso ponerse a prueba y ajustarse, y cuya perspectiva es servir de orientación para intervenciones o acciones futuras.

- “La emergencia de la ciudadanía a partir de la construcción de colectivos en ambientes de confianza: Hacia el reconocimiento del otro y la formación del sentido de Pertenencia”. (C.E.P.E. – I.D.E.P. 2000). (Gildardo Moreno y otros).

Problema:

- Estudio de las dinámicas de los colectivos escolares en la perspectiva del reconocimiento del otro, y el sentido de pertenencia al colectivo, esto es, identificación de las dinámicas de auto-organización en los colectivos escolares.

- Estudio de la proyección de estas vivencias en colectivos escolares a la comprensión de la institución escolar como colectivo y a la comunidad externa a la cual pertenece.

Intenciones:

1. estudio de la norma dentro de los colectivos definidos como contextos observables.
 2. Identificar cómo se reconoce al otro y el sentido de pertenencia al colectivo.
- La realización verbal fundamento de estrategias pedagógicas: La interdisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento. Grupo de trabajo – (Clara Chaparro y otros. I.D.E.P. 2000).
- Problema: Intentar resolver una situación que ha sido diagnosticada por muchos investigadores como la falta de desarrollo de las competencias comunicativas y los problemas relacionados con la lecto-escritura, que redundan en la poca comprensión de los saberes que circulan en la escuela, y que en términos generales podemos ubicar como un mediano desarrollo en las competencias básicas en lenguaje.

Este proyecto propone una alternativa de solución a esta problemática determinada por características estructuradas desde la didáctica y la pedagogía, fundamentadas en la R.V., que es una de las estrategias que permite vivenciar los pensamientos del niño.

- El grupo de Fomento de la E.P.E., como encuentro de saberes.
- El trabajo por proyectos de aula en la E.P.E.: la construcción de la confianza. Enseñar las ciencias, transformar las prácticas”.

- Hacia la construcción de una mirada inspirada en la autorregulación de la enseñanza básica y media.
- La formación de maestros innovadores: ¿Es posible otra escuela?.
- La interacción, hacia una alternativa para la transformación de la enseñanza en la básica primaria.
- La organización, una mirada para considerar la realidad como construcción dinámica.

-