

EL "AFECTO" CON-SENTIDO
EXPERIENCIA EN UNA AULA DE ADULTOS

ÁNGELA MARÍA MARÍN MADRIGAL

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE-

EL “AFECTO” CON-SENTIDO
EXPERIENCIA EN UNA AULA DE ADULTOS

TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

ÁNGELA MARÍA MARÍN MADRIGAL

TUTORA
DOCTORA OFELIA ROLDÁN VARGAS

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE-
MEDELLÍN
2011

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	3
Capítulo uno	11
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Planteamiento del problema: una cuestión que aclarar.....	11
1.2 Preguntas orientadoras	14
1.3 Objetivos	14
1.4 ¿Para qué esta experiencia, qué la justifica?	15
Capítulo dos	18
SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA	18
2.1. Estudio ajustado a las características de la investigación cualitativa .	18
2.2. Producción de sentido desde la Investigación Etnográfica	19
2.3. Características del contexto en el que se investiga	25
2.4. Criterios de inclusión de los(as) participantes	34
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección	35
2.6. Análisis de la información.....	39
Capítulo tres	40
HALLAZGOS	40
EL SENTIDO DEL AFECTO	40
3.1. El afecto: razón primera del encuentro educativo	40
3.2. Concepción de afecto sin lugar explícito para el miedo.	45
3.3. El afecto mediado por el humor	53
3.4. Reducción del afecto sólo a expresiones y manifestaciones positivas	59
3.5 La naturaleza contagiosa del Afecto.	64
3.6. El efecto transformador del Afecto	67
Capítulo cuatro	73
DISCUSIÓN FINAL.....	73
FUNCIÓN POTENCIADORA DEL AFECTO	73
BIBLIOGRAFÍA	79
WEBGRAFIA.....	82

Dedico esta experiencia a:

Sarita, ese ser único que un día llegó para quedarse, después de trascender de este plano físico a otro impredecible. Ella es mi inspiración cada vez que me sumerjo en el profundo viaje de los sentimientos. A Cristian Felipe por compartir conmigo su existencia y su mágica risa. A Luís Carlos mi hermano de sangre y del alma, por su amor incondicional.

Agradecimientos:

A Cinde por la oportunidad de experimentar tantas transformaciones en mi mismidad, desde el disfrute del conocimiento científico. A Jorge Álvaro, por su paciencia, su amor y persistencia en que mi viaje a la felicidad sea exitoso. A Dora Lucía por su invaluable acompañamiento metodológico. A Oscar Roldán por su infinita amistad y sus conocimientos. Y por supuesto a Ofelia Roldan por ponerme en perspectiva y no perderme de vista hasta hacer tangible un gran sueño que parecía alejarse.

RESUMEN

Con La tesis de Maestría El “Afecto” Con-Sentido, Experiencia en un aula de adultos, se da cuenta de la investigación que se realizó en el Instituto Ferrini de Medellín. En principio se abordó literatura de punta sobre la teoría de los sentimientos, posteriormente se trianguló la misma con las voces de docentes, directivos docentes y estudiantes. Como metodología se optó por la etnografía educativa cuyas técnicas principales de recolección de información fueron la observación participante y no participante, el análisis discursivo y la entrevista de actores. Se logró evidenciar la presencia de una cultura afectiva en el aula de carácter transformador, que redundó en el logro de aprendizajes significativos. En esta investigación se desvela la importancia de incluir en el sistema educativo la enseñanza de la gestión de las emociones, como proceso inaplazable dentro del desarrollo humano integral de los actores.

Palabras clave: sentimientos, afecto, emociones, adultos, educación, etnografía.

ABSTRACT

Through Master's thesis: el "afecto" con-sentido" (the "Affection" with-Sense), an experience in an adult's education classroom, it talks about a research that took place at Ferrini Institute located in Medellín city (Colombia). At the beginning, former high quality and top literature about the theory of feelings was taken into account; this information was later triangulated with the experimented voices of teachers, chief- teachers and students. As a methodology, it was decided to adopt the educational ethnography which main techniques of data collection were participant and non-participant observation, the discursive analysis and interviews with people involved in the process. It was possible to evidence the presence of an affective culture into the classroom with a transformative power resulting in the achievement of significant learning. This research reveals the importance of including the teaching of management of emotions into the educational system as an urgent and imminent process within the integral human development of the people involved in this kind of education.

Keyword: feeling, affect, emotions, adult, education, ethnography

PRESENTACIÓN

Acercarse comprensivamente a la complejidad del universo afectivo implica pensar simultáneamente en el sujeto, en su condición individual y en el entramado de relaciones que establece como miembro de los colectivos a los que pertenece. Dicho de otra manera es adentrarse en la experiencia de un sujeto que a la vez que se relaciona consigo mismo, experimenta la construcción de un *nosotros* con quienes interactúa cotidianamente en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y dentro de los cuales el educador tiene una especial relevancia.

Así los datos que proporciona la historia de la escuela, en lo que tiene que ver específicamente con la formación de adultos, den cuenta de una mayor preocupación por la dimensión del saber, por la acumulación de conocimientos y por el desarrollo de habilidades y destrezas, orientadas en buena medida a la cualificación para el mundo del trabajo, no puede desconocerse su interés, por lo menos explícito en el discurso, respecto a la formación integral, en lo cual se incluye entre muchas otras dimensiones, la afectiva y las que están directamente asociadas a ella como son la comunicativa, la ético moral y la política.

En otras palabras, la escuela es consciente del reto de contribuir a la formación de seres humanos, independientemente de su edad, capaces de encontrarse a sí mismos y convivir con los demás y con su entorno, no obstante, ésta es una responsabilidad que se complejiza cuando se trata de una población adulta que no ha experimentado durante su niñez e incluso su adolescencia el proceso educativo regular. Estas personas aún siendo adultas, continúan en permanente cambio, por lo cual su desarrollo requiere, al igual que con el niño, de los estímulos adecuados, entre ellos el afecto, lo cual resulta consecuente con la expresión frecuente que se escucha entre docentes y directivos docentes en diferentes escenarios educativos: “para el estudiante adulto lo más importante es el afecto”.

El trabajo está estructurado en varios apartes: en primer lugar se describe el problema de investigación, en el cual se plantea el problema como tal, se elaboran unas preguntas orientadoras, se expresan los objetivos desde la

necesidad de comprender el sentido que le dan los actores en el aula, a lo que llaman “afecto”, puesto que en si mismo parece ser un estímulo decisivo en los procesos de desarrollo del estudiante. Seguidamente se encuentra la justificación, en la que se da cuenta de la pertinencia e importancia social y académica de la investigación; todo esto en el capítulo uno.

El capítulo dos, que hace referencia a la metodología, se sustenta porque la investigación es consecuente con la lógica cualitativa, especialmente de carácter etnográfico. Además se hace una descripción del entorno de ciudad, esa Medellín ambivalente, provista de conflictos pero también de soluciones, la misma que pare y hospeda al adulto que busca sentirse incluido, desde su condición como estudiante. Así mismo, aparecen en este capítulo los criterios de inclusión de los participantes del estudio, las técnicas e instrumentos utilizados para obtener información y finalmente se explica el proceso de análisis.

Seguidamente se encuentra el capítulo de hallazgos en el cual se desarrolla una categoría que explica el afecto con-sentido, denominada “el sentido del afecto”, de la cual se desprenden seis tendencias que dan cuenta del análisis de la importancia del afecto en el encuentro educativo, de la concepción que tienen los actores de lo que llaman miedo, ese que no se nombra, pero que hace presencia y del sentido del humor como mediador de emociones. Además se desvela el afecto no sólo en sus expresiones positivas sino también negativas y finalmente se hace referencia a su carácter contagioso y transformador.

En el último capítulo se encuentra la discusión final en términos de la función potenciadora del afecto, en los procesos de formación integral del estudiante adulto.

Bienvenido y bienvenida con su mirada crítica y propositiva a la lectura de este texto, traducido gracias al ejercicio investigativo, en el que se hace una aproximación comprensiva a la experiencia del afecto en los procesos educativos de un grupo de estudiantes adultos que cursan su bachillerato, que consideran que sentir y emocionarse es una premisa absolutamente asociada a la vida cotidiana y a la resolución de cualquier tipo de situación, como lo afirma Eduardo

Punset (2007) *“las emociones son el resultado de un conjunto de procesos fisiológicos que suceden en nuestro organismo: la felicidad, la vergüenza o la culpa son química en nuestro cerebro... ¡Simplemente son cambios moleculares!*

No podemos eliminar las emociones de nuestro cuerpo: forman parte de nuestra propia biología. La forma en que nuestro cerebro percibe estos cambios es lo que llamamos sentimientos o sensaciones. Son esenciales para solucionar problemas que requieren creatividad o que deben elaborar y procesar grandes cantidades de información. Y, por tanto, nos ayudan a decidir” y como lo ratifica Humberto Maturana (2002), cuando dice que *“todo sistema racional se funda en alguna emoción que da validez a sus premisas”*.

Capítulo uno

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema: una cuestión que aclarar...

“No es la fuerza, sino la duración del sentimiento elevado lo que hace a los hombres superiores”

Nietzsche

En un país como Colombia, caracterizado por las desigualdades socioeconómicas, evidentes en la concentración de la riqueza en unos pocos, mientras grandes franjas de la población se van ubicando en situaciones de verdadera precarización, desde las cuales no hay otra salida que ocuparse de la sobrevivencia, referirse a educación básica y media de adultos remite de inmediato a atraso, a condiciones remediales, a carencia, a segundas oportunidades, a discontinuidades, a desocupación o a experiencias laborales desde edades muy tempranas combinadas con otras responsabilidades como pueden ser la constitución de las familias y la crianza de los hijos, entre otras.

Pensar en condiciones como las anteriormente descritas y muchas otras que emergen en la cotidianidad de las instituciones dedicadas a la educación de adultos complejiza el ambiente y los procesos educativos, de por sí complejos, si se tiene en cuenta la multiplicidad de factores sociales, económicos, culturales, políticos y afectivos que en ellos convergen junto al afán de recuperar el tiempo supuestamente “perdido” y de obtener lo más rápidamente posible la certificación para insertarse en el mercado laboral o ascender en la escala social.

Siguiendo esta línea de descripción de la problemática en el intento de analizar lo que ocurre en las aulas de clase de adultos, quedan al descubierto elementos ilustrativos de las limitaciones de tiempo para dedicarle al estudio, ritmos lentos

y/o dificultades para el aprendizaje por el precario desarrollo de procesos del pensamiento, que en muchos casos no son descubiertos y en otros se disimulan con el despliegue de sentimientos inadecuados de compasión, colegaje, afectos inhibidores, y complicidades, que terminan en última instancia por degradar los procesos de formación y/o reducir la educación al curso de unas áreas que se aprueban sin haber construido los aprendizajes básicos y mucho peor aún, se logra la certificación que habilita para pasar de un grado a otro sin haber desarrollado un pensamiento crítico que posibilite la interpretación y ubicación de manera transformadora en un mundo cambiante y cada vez más demandante.

Toda esta problemática se agudiza aún más si se tiene en cuenta que el Decreto 3011 que reglamenta la educación para adultos está fundamentado en la Ley General de Educación Colombiana o Ley 115 de 1994, orientada básicamente a la educación regular, esto es, para niños, niñas y jóvenes con las capacidades y potencialidades propias de su edad que, además, tienen la posibilidad de asistir a las instituciones educativas entre 1000 y 1200 horas anuales y por supuesto, las características del adulto son muy diferentes, toda vez que en la mayoría de los casos hacen parte del mundo productivo o son cabeza de familia.

Lo anterior, entre otras cosas, sugiere que los planes de estudio estén orientados al logro de aprendizajes significativos que les permitan a los adultos acceder a elementos conceptuales y metodológicos básicos para la cualificación de su desempeño y el mejoramiento de las condiciones precarias de vida en las que han estado sumidos como consecuencia del analfabetismo o el alfabetismo funcional, pero lamentablemente no son lo suficientemente pertinentes desde las necesidades de desarrollos cognitivos de los adultos y tampoco es frecuente que la gestión de los sentimientos sea parte constitutiva de las apuestas curriculares.

Ferrini incluyente... Institución pionera en educación de adultos en Colombia.

Referirse a antecedentes del problema en cuestión, implica tener en cuenta al Ferrini y reconocer su aporte en la transformación social que ha vivido Medellín, en términos de una sana convivencia ciudadana, como resultado de la

escolaridad de muchos adultos que no habían tenido la oportunidad de acceder a un servicio educativo que les abriera nuevas puertas.

El Ferrini disminuyó los niveles de desesperanza de aquellas personas que emigraron del campo, dejando sus riquezas materiales y humanas, de aquellos que no cabían en el sistema educativo tradicional o simplemente de quienes habían interrumpido sus estudios o tal vez nunca los habían iniciado, a pesar de que ya era tiempo de haber cursado al menos la primaria.

Hasta hace poco dos modalidades se ofrecía a los adultos: una pública en nocturna presencial, otra privada semi presencial con horarios flexibles. Esta última ha sido desarrollada por el Ferrini desde hace una década y llevada a todos los rincones del departamento de Antioquia, incluso a algunos municipios de Santander y localidades de la capital de la república, razón por la cual esta institución se constituye en escenario propicio para la construcción de los datos y la realización de este proceso investigativo en la medida en que se mantiene desde 1997 una constante, aún no analizada, que hace alusión a un ambiente escolar especial en el que los adultos se relacionan en armonía, lo cual se debe fundamentalmente a la importancia que se le concede al componente afectivo dentro de las relaciones pedagógicas.

Eso lo afirman docentes y directivos docentes dada su cercanía con el estudiante, su trayectoria en la educación de adultos, su compartir día a día en los distintos momentos; cuando el estudiante comienza sus primeras clases, en los descansos, en las celebraciones institucionales, en los momentos de evaluación, en las despedidas de un ciclo a otro, en los instantes en los cuales el estudiante se acerca porque está triste, alegre o preocupado, o durante la ceremonia de graduación.

En la trayectoria del Ferrini ha sido importante el ambiente motivador en el aula, que invita al estudiante a avanzar en las actividades académicas, a relacionarse con sus pares, con sus docentes y consigo mismo; sin embargo, estas condiciones del ambiente no han sido objeto de seguimiento, sistematización y

mucho menos del análisis riguroso del potencial educativo que subyace en él y la forma en que se ha ido configurando a lo largo de la trayectoria institucional.

De acuerdo con lo anterior, existe un indicio de que aparece el “afecto” como motor que impulsa a los estudiantes adultos a mantener su norte, a superar cualquier dificultad que pueda poner en peligro la decisión de culminar sus estudios pero aún no se ha indagado por la influencia que tiene el afecto, como elemento básico del ambiente psicosocial, en la potenciación del desarrollo de los sujetos individuales y colectivos.

1.2 Preguntas orientadoras

Para ir avanzando en el esclarecimiento de las sospechas o inquietudes epistémicas sobre el afecto en el contexto de las prácticas educativas con adultos, se plantean a continuación preguntas que tienen el propósito de orientar el proceso investigativo:

¿Qué sentido tiene el afecto en las relaciones pedagógicas que se establecen entre profesores y estudiantes adultos?

¿Cómo contribuye el afecto, característico del ambiente psicosocial del Ferrini, en la potenciación del desarrollo de los estudiantes adultos?

1.3 Objetivos

Comprender el sentido que docentes y estudiantes adultos del Clei 6 A del Instituto Ferrini de la sede de Calasanz en Medellín, le otorgan al “afecto”, en su entorno escolar.

Develar la influencia que tiene el afecto en la potenciación del desarrollo de los estudiantes adultos, en su condición de sujetos individuales y colectivos.

1.4 ¿Para qué esta experiencia, qué la justifica?

"Nos han enseñado a ser muy lógicos, pero no hay una sola decisión supuestamente razonable que no esté ligada a una emoción"

Eduard Punset

Este proyecto ha resultado útil por la búsqueda bibliográfica cuyo análisis ha dejado entrever que, la mayor parte del tiempo, el sistema educativo se ha concentrado en adoctrinar a los educandos como seres muy lógicos. Tanto es así que solo bajo este criterio se ha hecho una clasificación de los seres humanos entre inteligentes y tontos. Las siguientes afirmaciones de Eduard Punset: "toda decisión razonable está ligada a una emoción" y de Rodolfo LLinás: "el afecto es una de las propiedades más antiguas del cerebro", dan crédito a otro tipo de análisis, todavía tímido y conservador.

En ese orden de ideas es menester exponer que, a partir de la experiencia vivida en el aula de adultos donde se aplicaron las técnicas e instrumentos de la investigación, se da cuenta de unos hallazgos importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje. A propósito del tema del "afecto" como elemento de crucial importancia en los procesos educativos. En ella se descubren significados que, rebasan los ya convencionales, y a la vez son el estímulo para que el estudiante adquiera aprendizajes en forma más rápida y completa, según las demandas del sistema educativo, en tanto se incluya dentro de la enseñanza la gestión de nuestras propias emociones como competencia fundamental de desarrollo humano

En principio es un aporte a la educación de adultos, al enfocarse en sujetos con tales características, pero sobre todo provoca la reflexión acerca de la lógica aplicada en los procesos de enseñanza aprendizaje, orientados a formar

personas con un sentido mucho más racional, que poco se ocupan del afecto como mediador de aprendizaje y soporte de desarrollo humano y social.

Estudios como éste pretenden recuperar comprensivamente otra manera de enseñar y aprender en la que el afecto realice una función mediadora y potenciadora, que pueda entrar en contraste con la lógica tradicional según la cual parece que el hombre y la mujer desarrollan su parte emocional por inercia y que la cultura nada tiene que ver en la evolución progresiva de sus personalidades, desconociendo en el ser la unidad indivisible entre sentimientos, pensamiento y acción.

En consecuencia, se descubre “el afecto” con-sentido y significado propios nunca antes pensado, puesto que es el producto de una experiencia única en un contexto igualmente singular.

Así que los descubrimientos que emergen permiten afirmar que el “afecto” tiene un sentido convencional y común a todas las culturas pero que hay específicamente unos que se construyen y se descubren en este grupo o “muestra de sociedad” y sólo a partir de lo investigado pueden tener identidad.

De darse la reflexión sugerida, se espera que esta experiencia investigativa tenga impacto:

- En la cultura, si se generan espacios de discusión y análisis acerca de la construcción cultural del afecto, la comprensión contextualizada de su significado, las formas de aprenderlo, de enseñarlo y evaluarlo.
- En el sistema educativo: al darse la apertura hacia una lógica nueva de aprendizaje en la cual el “afecto” como sentimiento, pueda primero, comprenderse e interpretarse en cada contexto y luego convertirse en motor de aprendizaje que le permita a los estudiantes adultos ser mejores seres humanos simultáneamente al interés de ser trabajadores más competitivos.

- En el Proyecto de las instituciones educativas: para el caso específico del Ferrini, se espera que complemente principios como el autotélico según el cual “los estudiantes actúan mejor cuando se sienten emocional y psicológicamente capaces de hacerlo” o como el psicológico dado que “la educación se debe enfocar al desarrollo de..., la inteligencia y la socio afectividad”.

En particular el impacto en el PEI del Ferrini, y en el de aquellas instituciones que encuentren en sus aulas experiencias con resultados similares a los aquí presentados, se espera sea en la promoción del tema del afecto desde el componente de gestión pedagógica y desde la redacción de algunos logros que permitan evaluar más integralmente a los educandos.

- En docentes y directivos de las instituciones educativas: siempre y cuando esa reflexión motive a profundizar en los desarrollos teóricos sobre el afecto y lo contraste con ese medio cultural al cual él también pertenece; que realice su práctica pedagógica o andragógica, utilizando el afecto como herramienta para facilitar el aprendizaje; que pretenda conocer al estudiante adulto, además, desde sus emociones.
- En el estudiante: al identificarse y reconocerse en estos hallazgos para expresar sus sentimientos o emociones e incorporarlos en su desarrollo humano. Toda vez que vaya comprendiendo qué es lo que sucede en su interior cuando logra administrar su parte emocional.
- En Cinde: La líneas de investigación en Cinde hasta el momento, están orientadas hacia los niños directamente o indirectamente cuando se enfoca en el adulto significativo. Sin embargo este trabajo es una producción originada en un aula de adultos y como tal ya es un valor agregado, toda vez que este niño o niña hoy, probablemente será un adulto que ha aprendido a gestionar sus emociones o que por el contrario esté colmado de miedos e inseguridades.

La comprensión de los resultados de este informe, invita a que se realicen investigaciones de este tipo en las instituciones educativas, a que las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional revisen las formas de enseñanza aprendizaje en el sentido de darle el lugar que le corresponde al ser humano en la escuela y no incluirlos a todos en un mismo escenario de potencialidades, necesidades y capacidades.

También a que nos autoricemos al menos a reflexionar acerca de una nueva lógica en los procesos de enseñanza - aprendizaje desde el descubrimiento de lo que motiva a los educandos a aprender, de lo que sienten frente a los contenidos curriculares, de lo que realmente aprenden y de cómo lo hacen. A documentar todas las distintas experiencias que se viven en el aula en términos de lo que estimula a los actores a desempeñarse cada uno en su rol de forma exitosa.

Y por último, se espera que esta investigación motive para que se incluya dentro del aprendizaje por competencias, una verdaderamente importante: la competencia humana de aprender a gestionar nuestros propios sentimientos.

Capítulo dos

SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

Esta es una investigación cualitativa hermenéutica de corte etnográfico a través de la cual se logra traducir un texto social construido por estudiantes adultos, que mientras combinan estudio y trabajo edifican sus sueños y buscan hacerlos realidad desde una experiencia educativa mediada por el afecto.

2.1. Estudio ajustado a las características de la investigación cualitativa

De acuerdo con Wilhem Dilthey¹ (1833), esta experiencia se desarrolla desde la metodología cualitativa en tanto “pretende la comprensión significativa de la cultura” en un aula de estudiantes adultos, que están terminando su educación media, específicamente en el tema del “afecto”.

A pesar de que desde sus inicios y a lo largo de toda la investigación fueron revisados los planteamientos de varios teóricos que trabajan los sentimientos o la educación de adultos la investigación no se orientó a lo que ellos exponen, más bien lo que se hizo fue utilizar todo este bagaje conceptual y teórico para seguir la lógica de la develación del sentido que subyace en la acción cotidiana de los participantes y en su manera particular de relacionamiento tanto con los demás como con el aprendizaje en el contexto del aula de clase.

Así mismo, es importante afirmar que la investigación no parte de ninguna hipótesis por lo tanto tampoco comprueba nada, así que lo que pretende es comprender el significado del “afecto” en un aula específica, con un grupo de personas con características y construcciones culturales propias.

Además, los datos con los cuales se trabaja son aquellos que emergen del día a día en el aula, a través de lo observado, de las entrevistas, de las encuestas, historias de vida, de las charlas, en fin de la interacción como tal y no se parte de marcos conceptuales preestablecidos.

2.2. Producción de sentido desde la Investigación Etnográfica

“Etnografía es la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habitadas a vivir juntas”.

León Vallejo

“Elsy Rockwell, quien ha profundizado en la aplicación de la etnografía al estudio de la educación, sostiene que la tarea básica de la etnografía es “la de documentar lo no documentado”, pero con metodología no tradicional”.

¹ Las raíces del Paradigma cualitativo hermenéutico suelen remontarse a los aporte de Wilhem Dilthey y Max Weber .

La documentación de esta experiencia, siempre ha tenido en cuenta: el contexto; es decir el momento histórico que afecta a los actores en un escenario geográfico de ciudad (Medellín) y de Institución (El Instituto Ferrini) y la cultura; los modos de interactuar en el aula y en las actividades extracurriculares, las costumbres, conocimientos, desarrollos, ademanes y expresiones, de docentes y estudiantes, además, el objeto de estudio está ligado a la cultura en el aula de clase, entendida esta como “el diccionario que permite comprender”²; el “afecto” desde la cultura, desde los significados que tiene para los actores.

También porque se aplica a un grupo poblacional específico: en este caso al grupo undécimo (CLEI 6) del Instituto Ferrini, jornada sábado en la sede de Calasanz, que fue observado interactuando en situaciones naturales y permeado en momentos particulares en los cuales se descubrieron procesos de desarrollo humano originados en el tema del “afecto”.

Y finalmente, porque hay una tendencia a comprender acciones humanas desde un punto de vista interno: esta opción metodológica, ayuda a comprender el significado que tiene el “afecto” para los actores, cada vez que su lenguaje encierra un significado en la investigación.

Por qué no etnografía propiamente dicha...

Es importante aclarar que esta investigación es de corte etnográfico y no una etnografía toda vez que existe una discusión epistemológica en el campo de las ciencias sociales, que desde hace décadas se ha suscitado entre metodólogos y estudiosos de la investigación cualitativa y/o de la investigación social. Sobre todo por la falta de consenso acerca del marco epistemológico, la escasez sistematizada de suficientes experiencias, la poca concreción del proceso investigativo y la casi nula coherencia en la unicidad de criterios evaluativos y el

² Esta es una frase que me enseñó mi profesor de la maestría; Fernando Peñaranda y que fue definitiva para comprender que la cultura en la cual pretendo encontrar el significado del afecto es precisamente en esa que se construye en el aula particular.

aún latente desconocimiento sobre lo que se está trabajando en los amplísimos contextos educativos.

Valga decir que sobre este tópico, en América Latina se están remedando experiencias españolas de las décadas de los 80 y 90, y que por los consabidos problemas con el inglés, apenas se estudian las tradicionales y clásicas experiencias británicas y norteamericanas en el empleo de diseños etnográficos para las investigaciones en educación.

No obstante, para el caso de Colombia y América Latina se atisban buenas perspectivas en el empleo de estas metodologías³, sobretodo porque se ha incrementado el acceso de estudiosos a postgrados de Maestría y Doctorado, lo que ha originado una cultura investigativa que ha incursionado con mayor fuerza en educación y en otras disciplinas de las humanidades.

Así las cosas, para la presente investigación es preferible decir de corte etnográfico dado que se pretende desentrañar significados, significaciones del comportamiento particular de un grupo humano que convive en una experiencia común, los adultos estudiantes y sus docentes.

Además porque se indaga y se trata de encontrar el sentido a otros aspectos no planificados en el currículo: los abrazos, las sonrisas, las bromas, el fascinante ruido, los contagios, las epidemias, la comunicación, las carencias... los sentimientos como parte integral del ser humano.

Es todo un mundo simbólico y tácito en el que suceden cosas maravillosas e inesperadas, y a las que, mediante el ejercicio metodológico desarrollado, ha tratado de encontrársele el secreto. Sí, allí se traslapan situaciones que sólo son comprensibles desde las vivencias en cada una de las sesiones de clase.

Claridades sobre lo de Etnografía y su aplicación en educación

³ Verónica Edwards (1985): estudió *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*; Martha Lina Arias y otros (1992), produjeron *Timidez y agresividad en la escuela*; María A. Blandón y otros (1991) adelantaron un estudio cualitativo en una escuela pública de Colombia que denominaron: *¿ Cumplen los castigos una función educativa?*

Ya se dijo antes que hay discusión epistemológica en las ciencias sociales; también que hay falta de consenso sobre el uso de algunos términos como la *Etnografía* para su aplicación en el desarrollo de ejercicios metodológicos...

Entonces es necesario hacer algunas precisiones sobre lo que es Etnografía y su uso; para iniciar se retoman estas citas de los tesisas Ángeles y Caballero⁴ (2003):

“Según Hymes (1993), los mismos antropólogos carecen de un concepto unificado de etnografía, sobre todo en lo que respecta al estudio de las instituciones de nuestra propia sociedad, entre las que se encuentra la educativa, por lo que este autor considera que *no se puede asumir que la etnografía sea una realidad acabada, preparada para insertarse como una unidad compacta en las prácticas y propósitos de las instituciones.*

Esta misma idea la mantienen Goetz y LeCompte (1988) cuando dicen:

La etnografía no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa un enfoque de los problemas y procesos educativos. Constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones”.

Es bueno que quede claro, también, que es cualitativa, con todo lo que podría discutirse sobre este término, pero que en CINDE y en el contexto internacional de formación de investigadores, hay aceptación y preferencia por esta alternativa metodológica para la investigación en ciencias sociales.

No cabe duda de que ya es amplia la gama de posibilidades. Se han distinguido varias metodologías cualitativas, como el estudio de caso, la investigación-acción, investigación evaluativa y la investigación etnográfica, entre otras. Ya Goetz y LeCompte (1988) se atrevieron a plasmar su obra con el título “Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”.

⁴ Más adelante, en páginas venideras, se detalla su trabajo.

A propósito del tema metodológico en cuestión, en España, la Universidad de La Laguna ha implementado un programa de postgrado en un área específica denominada *Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación*. Curiosamente para la claridad pretendida, una de las tesis se denomina: *La investigación etnográfica en el campo de la educación: Una aproximación meta-analítica*.

El interés del equipo investigador conformado por María Ángeles y Axpe Caballero, consistió en realizar una tesis que considerara la metodología de investigación como objeto de estudio. Sus propósitos fueron: obtener información de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas de la *investigación etnográfica* en el estado español; y contrastar y valorar en qué medida esas concepciones y prácticas se articulan dentro de determinadas concepciones teóricas sobre la *investigación etnográfica*.

Dicen Caballero y Ángeles⁵ (2003) “Es indudable que la investigación etnográfica en el campo de la educación ha cobrado una importancia creciente en nuestro país en la última década. Prueba de ello es el aumento del número de publicaciones e investigaciones realizadas en los últimos años.

Para el caso colombiano la etnografía no es asunto solo de antropólogos ni de sociólogos, se ha vuelto más común entre los investigadores sociales. Empero, más allá del simple concepto etimológico o lineal del término, lo importante es descifrar la caracterización conceptual y metodológica que la afiance para el tema objeto de estudio de la presente investigación.

Es por esto por lo que es pertinente esclarecer el asunto para que no se especule con la utilización del término y se desenreden sus aplicaciones a favor de la comunidad académica y científica de tal manera que se vislumbre mejor cómo se

⁵Axpe Caballero, María Ángeles . La investigación etnográfica en el campo de la educación: Una aproximación meta-analítica. Universidad de la Laguna, España. Tesis.

está desarrollando la práctica etnográfica y qué significa como metodología. Para dar fe a lo que en Geertz (1990) reza:

“Si quieres saber lo que es la ciencia, deberás contemplar, en primer lugar, no sus teorías ni sus fundamentos, ni por supuesto, lo que sus apologistas dicen. Deberás atender a lo que hacen sus practicantes”.

Visto así, podría pensarse en la posibilidad de estudiar más detenidamente la aplicabilidad de las investigaciones de corte etnográfico en las aulas y los contextos que las rodean, evaluar la posibilidad de validar instrumentos propios de la investigación etnográfica y generar línea en este sentido para que en el mediano futuro se pueda hablar con propiedad, en Colombia y Latinoamérica, de una verdadera Etnografía Educativa.

Etimología, aplicaciones y un poco de historia

La etnografía, cuya etimología en el diccionario de la Real Academia dice (de etno- y -grafía): “estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”, data de la antropología cultural y es adoptada por diversas disciplinas y campos del conocimiento como la sociología; la cultura en sus diversas expresiones y manifestaciones; la literatura; la lingüística; los nuevos estudios sobre juventud, género, comunidad gay; la geografía cultural; la psicología social; la educación; la enfermería y otras áreas de la salud.

También ha sido útil la etnografía en el enriquecimiento y clarificación de asuntos de mercadeo, y de “...estudios organizacionales, psicología clínica, psiquiatría, derecho, criminología, administración e ingeniería industrial Tedlock (2000)”. Igual se ha aprovechado para el estudio de comunidades cerradas y exóticas.

Inicialmente la etnografía fue aplicada para comunidades externas, especialmente para etnias, por lo que se habló de etnografías transculturales, pero, el asunto ha cambiado y se ha trasladado al estudio de los mismos etnógrafos, investigadores, grupos que quieren desentrañar asuntos de sí mismos, como el tema de roles,

cargos, reubicación de perfiles y de talentos humanos. A propósito afirma (Wolcott, 2003):

“En relación con quienes hacen etnografía de los grupos a los cuales pertenecen, se observan entonces, cambios en sus metas y sus roles. Por una parte, se pasa de buscar convertir lo extraño en conocido, característico de las etnografías transculturales, a convertir lo conocido en extraño...”

2.3. Características del contexto en el que se investiga

Medellín, ciudad que se hace cuerpo para hospedar y parir al adulto que ingresa a las aulas con el propósito de ser bachiller.

“El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana”.

Grundy

Comprender el entorno en el cual se desarrolla esta experiencia investigativa, es fundamental en tanto anuncia una construcción cultural singular que indudablemente repercute sobre la formación del sujeto, sobre el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, precisamente porque en si misma esa construcción es currículo.

Los siguientes aspectos dan cuenta, en parte, del contexto del cual brotan o al cual llegan aquellos jóvenes y adultos desescolarizados provenientes de la ciudad misma o de diferentes municipios del departamento de Antioquia y hasta del país, buscando sentirse incluidos.

Vivir en Medellín, significa habitar un escenario un tanto ambivalente, provisto de diversas formas de conflicto y a la vez oferente de soluciones.

Con más de dos millones de habitantes, la ciudad conserva parte de la herencia tanto de los años veinte, cuando pasa a depender gradualmente del sector textil⁶ y relega a un segundo plano la minería y el café, como de aquellos años cincuenta cuando producto de un crecimiento acelerado de la población se da el comienzo de un verdadero caos urbano. Fuertes procesos de migración del campo a la ciudad explican esta situación, que trae como consecuencia una inevitable marginalidad dada la imposibilidad de atender en forma inmediata las nuevas demandas. Es así como se presenta el fenómeno de los asentamientos poblacionales por fuera de la ley y la ocupación de suelos subnormales⁷.

A la par con estos procesos, la misma Medellín que hoy cubre las laderas de Oriente y Occidente y se prolonga al Norte y al Sur, hasta hacer contacto con los municipios del área metropolitana, se fortalece permanentemente, envuelta en un cúmulo de transformaciones urbanas expresadas principalmente en el auge de la construcción en altura, de la construcción de avenidas, del reordenamiento del centro de la ciudad, así como en la creación de Instituciones que tienen una incidencia directa en el bienestar de la sociedad, como es el caso de las Empresas Públicas (fundada en 1955) por el suministro de los servicios de acueducto, alcantarillado, energía y teléfono y por supuesto de la puesta en marcha del Tren Metropolitano (ya en los años noventa), por ser factor determinante en el reordenamiento del espacio público.

⁶ La producción textil es la actividad emblemática de Antioquia, y genera el 53% del empleo industrial en la región. Las principales empresas colombianas del ramo se originaron aquí: Fabricato, Coltejer, Tejicóndor, Vicuña, Fatelares, Everfit, entre otras. La industria de textiles y confecciones exporta hoy sus productos a los mercados internacionales. El avance en este sector convierte a Medellín en la capital de la moda en Latinoamérica. Dos de las ferias especializadas que se realizan anualmente en el mundo se celebran aquí: Colombia moda y Colombiatex.

⁷ Según el Dane, para el año 2003 en Medellín, 25.000 viviendas se localizan en zonas de riesgo no recuperable con unos 32.500 hogares. Además existen 34.000 viviendas sin algún servicio básico, 50.000 con deficiencias en infraestructura y 38.539 en hacinamiento crítico.

Retomando el tema en su secuencia cronológica, en la década de los setenta, estos progresos no son suficientes para absorber la afluencia permanente y creciente de la población desplazada por la violencia, tanto del departamento de Antioquia como de otras regiones del país, que como se dijo antes, se asientan principalmente en las zonas periféricas y más deprimidas, dando origen a los primeros brotes de delincuencia urbana.

Sumado a lo anterior, en los años ochenta, el narcotráfico logra penetrar la malla social de tal forma que comienza a ser actor desestabilizador al potenciar los conflictos. Se presentan muy diversas formas de violencia, expresadas en grupos de justicia privada, bandas del crimen organizado, el sicariato, las milicias populares y la violencia contra la propiedad y desde la propiedad. Para completar, por estos mismos días la ciudad se convierte en epicentro de una crisis financiera e industrial, trayendo como consecuencia un aumento del desempleo con sus respectivas patologías individuales y colectivas.

En medio de todo esto emerge una situación de interés particular. Se trata del incremento de aquellas personas que van abandonando sus estudios y en consecuencia pasan a engrosar las filas de la población en extraedad, es decir sus edades ya no les permite ser incluidos en las modalidades de educación regular. Para el caso de la población de 7 a 15 años, el municipio hoy, consecuente con las políticas mundiales de acabar con el analfabetismo, hace esfuerzos importantes para garantizar la oferta educativa, sin embargo la población adulta sólo hasta finales de los años 90 encuentra una respuesta por parte del estado, cuando reglamenta las acciones y los procesos formativos para atender sus necesidades educativas. Sin embargo desde antes, algunas instituciones privadas, entre ellas el Instituto Ferrini, pionera en educación de adultos, abren sus puertas a una avalancha de adultos marginados, rezagados del sistema, trabajadores y padres de familia que reclaman igualdad de oportunidades.

Al mismo tiempo con todo esto, por fortuna, también emergen las generaciones propiamente urbanas con capacidad de acción y signos propios de actores ciudadanos, con una mediana capacidad para apropiarse del derecho de ser

ciudadanos. Se trata pues de estar en un contexto en el cual coexisten actores que buscan incluirse y otros que han sido excluidos del proyecto de Medellín como ciudad.

En definitiva, esta ciudad que hoy alberga a sus habitantes en 16 comunas en la zona urbana, 5 corregimientos en la zona rural, 249 barrios oficiales y 20 áreas institucionales (fuente), se consolida como tal, a partir de grandes cambios en el uso del suelo, de la proliferación de edificios de apartamentos con sus respectivos esquemas urbanísticos y la modernización en el sistema de servicios, especialmente el financiero⁸. Pero además se consolida por un inicio de pensamiento colectivo sobre la necesidad de reconocer las diferencias que permiten una cultura de convivencia ciudadana por la vía de los consensos o pactos, los cuales sin un desarrollo humano desde una perspectiva afectivo-emocional probablemente no tenga éxito.

Desde aquí, desde este otro escenario que complementa el todo ciudadano que se vive a finales de la primera década del año 2000, sigue sobreviviendo ese adulto que a pesar de haber tenido que dejar sus tierras, o de haber habitado desde siempre esta ciudad y sobrevivido a su problemática, no se amedrenta y busca alternativas que le hagan sentir que hay otras posibilidades. De tal suerte que esa persona que se encuentra en el aula es aquel policía que sobrevivió a la época de las bombas en los CAI, es la ama de casa que hasta ahora, cuando sus hijos están crecidos puede estudiar, son las mujeres y los hombres desplazados de sus tierras, es la niñera de la hija del “político importante”, es el trabajador independiente, es el obrero, es la secretaria, es también el desempleado, es el profesional que no legalizó alguno de sus grados de primaria o bachillerato, en todo caso, el estudiante adulto, sujeto de este estudio, es aquel que pare en su

⁸ Una completa red de instituciones, bancos, corporaciones financieras, compañías de financiamiento comercial, corporaciones de ahorro y vivienda, compañías de leasing, fondos de pensiones y cesantías, de las cuales el 60 % se localizan en el Valle de Aburrá, respaldan con integración tecnológica, las actividades industriales y comerciales, y los programas de desarrollo locales.

diversidad, la ciudad de Medellín y que encuentra una posibilidad de desarrollo como persona en las aulas del Ferrini en este caso particular.

Este adulto que proviene, en su mayoría, de la Medellín descrita en los párrafos anteriores asume como opción de vida no sólo la vinculación al mundo laboral sino también al sistema educativo, donde renueva su pensamiento y reconoce su emocionalidad a partir de las relaciones que establece con el otro y con su entorno. Un entorno en el cual persisten algunas situaciones que sólo podrán superarse en el largo plazo, pero en el que también se ha alcanzado algunas transformaciones. De cualquier manera, la Medellín de hoy, de finales de la primera década del año 2000, no es la misma de donde él emergió, ahora la ciudad que habita demanda un ciudadano más educado, capaz de relacionarse con ella reconociéndola como su hábitat.

Este entorno pues, se proyecta como un espacio incluyente, democrático y sustentable, que se espera lograr a través de las siguientes líneas estratégicas de un plan de desarrollo que viene ejecutándose desde el año 2004 hasta hoy : “i) Medellín gobernable y participativa, ii) Medellín social e incluyente, iii) Medellín espacio para el encuentro, iv) Medellín productiva, competitiva y solidaria, v) Medellín integrada con la región y el mundo”.

Dichas estrategias, se implementan reconociendo situaciones que persisten desde años atrás como el hecho de que la ciudad acoge una gran parte de los desplazados del país, de que aún existen profundas desigualdades e inequidades en materia de ingresos, de propiedad, de género, de territorios. Registrando igualmente que es inminente un tratamiento más estructural en realidades como las altas tasas de desempleo (14.6% a enero de 2009 según el Dane), pobreza⁹,

⁹ “De los 609.066 hogares que tenía Medellín en el 2006, 368.965 están clasificados en SISBEN, de los cuales el 21.7% (80.026) son del nivel 1. Estos hogares se caracterizan por ser grandes (con un promedio de 5,3 miembros por familia) con bajos niveles educativos (el 3.8% de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir más de un párrafo, y el 19.2% no ha alcanzado ningún nivel educativo) y con una participación en el mercado laboral casi reducida a los empleos informales (en las zonas urbanas hay un 81.3% de trabajadores pobres, según datos nacionales). Lo que significa, que estos hogares no están en condiciones de asegurar el requerimiento calórico mínimo diario para todos sus miembros y que sus ingresos son inferiores a \$US 1 pp diario”.
<http://www.google.com.co/search?hl=es&q=estadísticas+pobreza+medellin+2009&meta=cr%3DcountryCO&aq=f&oq=>

indigencia, segregación y exclusión, en mujeres, negritudes, habitantes de las comunas y de la calle.

Aún cuando las tasas de homicidios y de otros delitos que atentan contra la seguridad ciudadana se han reducido sensiblemente, todavía está pendiente por resolverse el tema de los miles de desmovilizados que alberga Medellín y que aún mantienen esta condición, lo cual hace que se convierta en una amenaza latente, toda vez que en los mismos escenarios habitan las víctimas de estos grupos (y de otros armados ilegales), con sus victimarios.

Varias son las medidas que apuntan a promover la participación ciudadana, la convivencia y la tolerancia en medio de la diversidad. Entre otras, el presupuesto ahora se hace en forma participativa como una manera de acercar al ciudadano a la gestión pública, permitiendo un uso más transparente de los recursos al implementar procesos de rendición de cuentas. Además, para el tema de las desigualdades e inequidades se han destinado importantes recursos en las comunas populares más excluidas y en el campo de la educación, convirtiendo esta última en la herramienta preferida para lograr las transformaciones esperadas, en especial en términos de cultura ciudadana.

La población está invitada a asumir un buen comportamiento en las calles, a facilitar la movilidad, a tener respeto por el otro, a convivir en la diferencia y a participar en las decisiones que la afectan. La educación con calidad se convierte entonces en uno de los pilares fundamentales del plan de desarrollo de Medellín 2008-2011, razón por la cual durante estos cuatro años se espera invertir dos billones 250 mil millones de pesos, buscando resultados positivos en convivencia, tolerancia, solidaridad, identidad colectiva, sentido de pertenencia, entre otros aspectos.

Esta inversión se evidencia en el mejoramiento del acceso, la permanencia y la calidad de la educación a través de programas como “escuelas de calidad”, “el voluntariado empresarial” y la firma de pactos de calidad, así mismo se han

construido nuevos colegios con infraestructuras modernas y adecuadas, se puso en marcha un modelo innovador de gestión académica, administrativa y comunitaria que nace de una alianza entre universidades, empresas y colegios privados. También se promueve desde la secretaria de educación, la ciencia y la tecnología, mediante programas como “Medellín Digital” y la vinculación del Parque Explora.

Si bien es cierto que todo este entorno favorece en forma directa a la población infantil y juvenil, la que obviamente ocupa un lugar privilegiado en términos de atención presupuestal¹⁰, comparativamente con la población en extraedad y adulta, también lo es que la educación de adultos en el Municipio ha cobrado importancia en los últimos años. En particular los proyectos “nadie por fuera” y la modalidad de educación de adultos, ofrecen una oportunidad para la población entre 15 y 30 años, en la cual se incluye a los jóvenes que por razones económicas, del conflicto, la violencia y otros factores, se retiraron de la educación sin concluir sus estudios, siendo atendidos a la fecha 19.015 jóvenes y adultos en extraedad¹¹.

El Ferrini fenómeno educativo en la modalidad de educación formal semi presencial para adultos.

“El currículo describe la concreción de las funciones social y cultural de la escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado...”

¹⁰ 34.782 niños y niñas menores de 4 años son actualmente atendidos con el programa Buen Comienzo, 6.841 jóvenes estudian en la universidad, gracias al Fondo EPM, 164 mil estudiantes se benefician de restaurantes escolares, 122 mil del programa vaso de leche, Hay 7.597 computadores instalados en colegios con conexión a internet, a través de Medellín Digital, Medellín contará con 4 nuevos Parque Biblioteca en la ciudad y 12 nuevos colegios de calidad, 4.486 estudiantes pertenecen a las 26 escuelas de música, 2 Jardines Infantiles entregados: Mama Chila en Moravia y el Jardín Social Comuna 13. <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-88201.html>.

¹¹ <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-88201.html>

Desde mucho antes de la reglamentación de la educación de adultos, en el año de 1997, el Ferrini, que existe desde el año 1965, había advertido una problemática social: estaba viva y en crecimiento una población no sólo lesionada por las circunstancias descritas en las líneas anteriores sino que además es excluida del sistema educativo, con todo lo que la desescolarización implica en términos de patologías sociales.

Para ese entonces, el estado ofrecía como alternativa la educación nocturna administrada por los colegios oficiales diurnos integrada como una jornada adicional, en la cual la prestación del servicio se dirigía a la atención de población adulta. Como propuesta era bienvenida toda vez que al menos el horario nocturno era más asequible a la población trabajadora, pero sobre todo a aquellas personas que estaban por fuera de la edad para entrar a la modalidad regular diurna.

En consecuencia, en el año de 1978, el Ferrini obtiene su licencia de iniciación de labores en la jornada nocturna al tiempo que consigue su licencia de funcionamiento para el Instituto de Capacitación (INCAP) con el objeto de ofrecer cursos orientados a la validación del bachillerato y de preparación para el ingreso a la universidad, es decir, los preuniversitarios.

Aún existiendo instituciones nocturnas, el problema persistía, pues para aquellos adultos que trabajan hasta las horas de la noche, o que viven retirados de la cabecera municipal y no tienen tiempo para asistir durante toda la semana, ésta no era una buena alternativa.

Así que el Ferrini prepara una propuesta innovadora que presenta ante la Secretaría de Educación y Cultura Departamental en el año de 1990, en la cual se ofrece el programa de bachillerato semipresencial con promoción flexible, obteniéndose este mismo año no sólo licencia de iniciación de labores, sino también la aprobación de estudios.

De inmediato en 1991, inicia labores con 600 estudiantes matriculados en Medellín para básica secundaria y media vocacional y de ahí en adelante atiende a miles de adultos provenientes de todo el departamento. Esta situación obliga la presencia del programa directamente en los municipios, lo cual se hace dos años más tarde. En 1994 el Ministerio de Educación Nacional autoriza su funcionamiento y ratifica la licencia por tiempo indefinido.

En 1996 la Institución recibe conceptos destacados por parte del Ministerio de Educación, con relación a dicha propuesta innovadora que se transcribe textualmente del Proyecto Educativo Institucional:

“El proyecto Educativo se enmarca en el servicio educativo para adultos con la modalidad semipresencial; el Instituto puede organizar centros regionales, zonales o locales dentro de la jurisdicción del departamento para la prestación del servicio a usuarios de tales programas”.

“La propuesta contiene una estructura organizada y secuente que facilita la comprensión de sus propósitos, sus bases conceptuales y legales, así como sus alcances y prospectivas en los ámbitos de lo pedagógico, lo curricular y lo administrativo. Amplía la cobertura de la educación básica y media para jóvenes y adultos, mediante la utilización de la metodología semipresencial y a distancia. Se da concepto favorable para su implementación, ya que desde el punto de vista legal, su creación y estructura se ajustan a lo establecido en el capítulo 2º del título III de la Ley 115 de 1994. Uno de los requisitos para la matrícula es que los educandos sean mayores de quince (15) años”.

Para el año de 1997, la educación de adultos en Colombia comienza a ser de interés público y el Ferrini por supuesto se adhiere a lo reglamentado en el decreto 3011 por medio del cual se establecen las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos.

Hasta hace tan sólo unos años, el estado asume la responsabilidad económica y social de educar a la población adulta, que por tanto tiempo fue sólo de interés de Instituciones privadas.

Como de costumbre el Ferrini, atento a los cambios que se suscitan en estas sociedades modernas, hoy persiste en su propósito al hacer parte del Banco de Oferentes de instituciones que tienen una propuesta para mejorar la educación de adultos en el departamento, ahora en su mayoría contratada por el estado municipal y departamental.

2.4. Criterios de inclusión de los(as) participantes

Se eligió el CLEI¹² 6A (ciclo lectivo especial integrado, que equivale al grado 11^a en la educación formal regular) de la Jornada sábado, en la sede de Calasanz (Medellín), conformado por 35 personas cuyas edades oscilan entre los 18 y 60 años, con el cual trabajan seis docentes.

En el caso de los estudiantes, todos fueron observados en su dinámica grupal y doce fueron entrevistados. Los seis docentes participaron en las entrevistas y también fueron observados en su relación cotidiana con los estudiantes.

En general se ha elegido este grupo porque:

- la mayoría de los estudiantes lleva en la institución el tiempo máximo que, en condiciones normales, se pueda estar. Esto permite tener mayor información.
- La edad más baja es 18 años y la más alta es 60. Este es un parámetro que mide adultez.
- Los estudiantes han experimentado sentimientos desde momentos extremos: ingresar a la institución desde la primaria, en medio de la incertidumbre y alejarse de la misma después de haber vivido durante un tiempo experiencias diversas.
- Los docentes han trabajado con este grupo de estudiantes casi desde sus inicios en la institución, por lo cual la información obtenida y compartida es más significativa.

¹² El decreto 3011 en su artículo 10 reza: “la educación básica y media de adultos podrá ser ofrecida....., mediante programas educativos estructurados en ciclos lectivos regulares o especiales integrados.....”. CLEI

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección

Dado el tipo de investigación; cualitativa, y las características del escenario de investigación; un grupo de estudiantes adultos que interactúan en un ambiente educativo tan sólo seis meses mientras aprueban su CLEI¹³, que para el caso particular, es el último año en el colegio; se decide seleccionar como técnicas de recolección; la observación participante, la entrevista, los relatos, los cuestionarios y la revisión documental. Por supuesto toda la información es registrada en instrumentos que posibilitan su clasificación y propician su análisis y confrontación. Entre las técnicas de registro utilizadas se encuentran el diario de campo, fotografías, video grabación y algunas guías específicas, las cuales aparecen en los anexos de esta investigación.

2.5.1. Observación participante y no participante: Toda vez que esta técnica tiene amplia aceptación científica, pues es usada con frecuencia por psicólogos y sociólogos, se decide aplicar durante veinte sábados consecutivos de clases y dos más; uno, con motivo de la despedida y otro, con motivo de la graduación. Es así como se observó a los estudiantes y docentes en los momentos en los cuales cada uno cumplía con su rol. Esto se hizo en forma directa, continuada y sistemática en el aula, pero también en otros escenarios como los descansos, la ceremonia de graduación, la reunión final que le hacen los estudiantes del CLEI 5 a los del CLEI 6 y en la fiesta de despedida que el grupo realizó fuera de la institución.

Dos tipos de observación se aplicaron: una, los observados estaban enteramente conscientes de la observación pero la investigadora actuaba de forma natural, sin dirigirse directamente al observado y dos, en otros momentos se estuvo en contacto directo con los observados, interactuando de manera consciente, realizando con los estudiantes las tareas grupales que orientaba el docente y formulando preguntas sobre las mismas, con el objetivo de obtener información de primera mano.

¹³ CLEI: Ciclo Lectivo Especial Integrado, para la modalidad de adultos. Su equivalente en la modalidad de estudio regular es; grado.

En cuanto a la preparación, lo primero fue obtener la autorización para la realización de la investigación, posteriormente se determina que lo que va a observarse es el comportamiento individual y colectivo del grupo durante el tiempo que le resta en la institución mientras cursan el último ciclo, durante por lo menos seis horas en cada jornada, finalmente se le explica al grupo, incluyendo docentes y directivos docentes, lo que va a hacerse y los motivos de la investigación. Seguidamente se inicia el proceso de familiarización con el entorno, el control periódico del tiempo, las anotaciones específicas, detalladas y ordenadas. Esto último con el fin de ir analizando la información, con miras a la construcción de sentido.

Siguiendo a Eumelia Galeano¹⁴, se aplicaron las siguientes normas:

- No bajar la guardia dando las cosas por supuesta.
- Prestar atención a los aspectos culturales de la situación.
- Tener experiencias desde dentro y desde fuera.
- Realizar un registro sistemático de la observación.

2.5.2. Entrevista

A partir de unas preguntas propuestas por parte de la investigadora, se obtuvo mediante esta técnica, información verbal individual y en algunos casos grupal. Este intercambio de información se hizo cara a cara con estudiantes, docentes y directivos docentes, permitiendo conocer sus opiniones y generar un ambiente de empatía entre entrevistador y entrevistados.

Preparar la entrevista significó identificar previamente los roles de cada uno de los actores, definir las preguntas con una mirada intencionada, establecer los tiempos, preparar las agendas, ambientar los escenarios y establecer con anticipación las citas.

Las entrevistas se condujeron bajo los siguientes parámetros:

- Se explicó ampliamente el propósito y el alcance de este trabajo, es decir se le dijo a los entrevistados que se estaba realizando una investigación acerca del afecto en esta aula de adultos y que se esperaba documentar

¹⁴ Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. 2004

los hallazgos que dieran cuenta del sentido que los actores le daban al mismo en el día a día.

- Seguidamente se hicieron unas preguntas específicas cuyos formatos aparecen en los anexos.
- De manera consciente se evitó la formulación de preguntas que podían conducir a respuestas subjetivas o sesgadas
- Por supuesto el trato fue cortés y comedido, sin emitir juicios de valor frente a las respuestas
- Todo el tiempo se tuvo el control de la entrevista, manteniendo la conversación dentro del tema en cuestión.
- Luego de tener todo el material grabado y las notas escritas en borrador, se procedió a transcribir y documentar la información para su posterior análisis.

El tipo de entrevista que se utilizó fue una serie de preguntas sin estructura, es decir que tanto las preguntas como las respuestas fueron libres, para el caso de los estudiantes, dado que en todo momento que se podían abordar se establecía comunicación directa, y especialmente hubo un día, el de la despedida, en el cual se pudo hablar de manera informal con los estudiantes y con el director de grupo quien asistió a esta reunión.

Sin embargo, para el caso de los docentes, el tipo de entrevista fue estructurado utilizando preguntas estandarizadas, con un formato de respuestas abiertas es decir, que no hubo un conjunto de respuestas preestablecidas para que el entrevistador eligiera.

En cuanto a la selección de los entrevistados, esta fue en principio con todos los estudiantes y docentes que prestaban su servicio educativo en el grupo, además de la coordinadora general. El criterio de selección fue con todos los docentes porque ellos daban información completa y con aquellos estudiantes que tuvieran la actitud y el interés de contestar las preguntas y establecer un dialogo con la investigadora.

2.5.3. Relatos de experiencias

Durante estas observaciones se llevó un diario de campo y se filmó todo el tiempo, lo que a posteriori permitió la transcripción textual de la información recolectada y por supuesto su interpretación. De otra parte, a cada estudiante se le invitó a que narrara su historia en dos momentos, el primero antes de ingresar al Ferrini y el segundo después de hacerlo. Este es un material muy valioso que permitió conocer más al grupo y a los estudiantes, reflexionar acerca del impacto que han tenido sus vidas desde el momento que tomaron la decisión de estudiar, a pesar de su edad, en una institución en la cual podían sentirse incluidos.

2.5.4. Cuestionarios

El cuestionario como forma de relacionarse con los actores en el aula, permitió obtener información acerca del tema de investigación. A cada estudiante se le entregó el instrumento y en forma anónima dieron sus respuestas, lo cual permite suponer que éstas tienen un alto grado de honestidad, toda vez que no se sentían presionados ni en evidencia.

La forma del cuestionario fue abierta, puesto que el propósito era conocer las opiniones, emociones y experiencias personales acerca del tema en cuestión, además estaba la ventaja de obtener no solo respuestas precisas sino también argumentadas como en efecto sucedió. Se adjunta modelo de formato.

2.5.5. Revisión documental

Se revisaron y analizaron las carpetas de los estudiantes en los archivos de secretaría: cada una de ellas contiene documentos que dan cuenta del perfil del alumno, de su trayectoria en la institución o en las que ha estudiado. Arroja datos como la edad, el estado civil, el lugar de nacimiento, el lugar de procedencia, el lugar donde viven, su núcleo familiar, su situación laboral.

También se tuvo acceso a los archivos académicos, como planillas de asistencia y de seguimiento, fichas de seguimiento y boletines, con los cuales se obtuvo información cuantitativa que de alguna manera significaba el estado de los

desarrollos cognitivos y disciplinarios alcanzados, de acuerdo con los indicadores de logro institucionales. Fue así como se pudo interpretar el nivel de evolución del aprendizaje de los estudiantes y la metodología de evaluación de los docentes.

2.6. Análisis de la información

Toda la información recolectada en los distintos instrumentos, se transcribe y se lee detenidamente para comenzar a descubrir su sentido. Es así como en principio, se elaboran esquemas en los cuales se deposita con cierta intencionalidad los datos para luego levantar categorías, subcategorías, palabras clave, voces de los actores, voz de la investigadora, voces de los teóricos y de autoridades sobre el tema objeto de estudio.

Las categorías fueron emergentes, incluso se cambiaron en la medida en que los datos hablaban y mostraban tendencias. La utilidad final del ejercicio de categorización consistió en la producción de teoría con las mismas, un ejemplo de ello lo constituye “El afecto con-sentido”, como producción intelectual final.

Para mejor comprensión se presentan muestras del ejercicio de categorización y evidencias de la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información, en los anexos.

Es así como a partir de los datos construidos, gracias a la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos ya descritos, se logra construir el sentido del afecto como única categoría con seis tendencias, a saber:

CATEGORÍA	TENDENCIAS
El sentido del afecto	El afecto: razón primera del encuentro educativo
	Concepción de afecto sin lugar explícito para el miedo
	El afecto mediado por el humor

	Reducción del afecto sólo a expresiones y manifestaciones positivas
	La naturaleza contagiosa del Afecto.
	El efecto transformador del Afecto

Capitulo tres

HALLAZGOS

EL SENTIDO DEL AFECTO

“....., las emociones se encuentran entre las más antiguas propiedades del cerebro. Se efectúan en el rinencéfalo, cuya actividad soporta y genera no sólo nuestros sentimientos emocionales, sino también un conjunto de posturas motoras, autonómicas y endocrinas...” Rodolfo

LLinás

3.1. El afecto: razón primera del encuentro educativo

Aunque son muchas las razones que aducen para estudiar en el Ferrini, quienes no han claudicado en su propósito de terminar la educación media y ser bachilleres con mejores opciones en el medio social, entre ellas “los horarios durante los fines de semana, el material didáctico o módulos de estudio, la metodología de enseñanza, los docentes, la planta física, los amigos y amigas, las distancias, las facilidades de transporte”, según los docentes y directivos

docentes, todo esto si es significativo, pero *“lo más importante para el estudiante adulto es el afecto”*. Hay una fuerte convicción al afirmarlo.

Es claro que aunque el encuentro que cada sábado tienen los estudiantes adultos ha sido pensado en principio desde un propósito académico, esperando desarrollos fundamentalmente cognitivos, la realidad trasciende las expectativas, pues éste se convierte en una posibilidad para el encuentro consigo mismo, con los demás educandos y con los docentes, en un ambiente educativo mediado por la alegría, el interés por saber de los otros, las ganas de compartir, el deseo de estar y una indescriptible sensación de bienestar o como dicen los docentes, parafraseando a Adam Smith, *“allí hay una mano invisible¹⁵, mucho potencial afectivo, que simplemente se experimenta, se degusta y se vive, asegurando la armonía comunicativa y el acercamiento interpersonal, tal como lo ilustra la siguiente fotografía, en la cual se muestra como el profesor recibe, el módulo del estudiante para revisar su tarea. En este caso, la estudiante sustenta su trabajo, pero como hay correcciones que hacer, el docente sonríe a sus explicaciones y le argumenta los cambios que le sugiere, en un ambiente de cordialidad y alegría. La estudiante no se encuentra tensa, como puede observarse, más bien se siente en confianza.*

¹⁵ La mano invisible es una forma metafórica por la cual el filósofo y economista escocés Adam Smith en 1776, describió el papel del mercado libre en la asignación de los bienes en la economía. Ella regula las conformaciones sociales y compensa los excesos por sí sola.



“El encuentro educativo en la vida cotidiana se construye como una relación inmediata y pre-predicativa de corporeidades que se “limitan” moralmente entre ellas” Mèlich (1994)

Ese afecto que, según los docentes, mantiene firme la decisión del estudiante adulto de permanecer en los espacios educativos y no claudicar en su propósito de ser bachiller, se construye y fortalece cotidianamente en el aula; allí es permitido, valorado y adquiere sentido. Particularmente se encuentra que esta vivencia afectiva congrega, convoca y cohesiona los grupos de estudiantes y éstos con sus profesores dando lugar a lo que podría denominarse un despliegue de la dimensión afectiva o una expansión del potencial afectivo, tal como lo ilustra este texto:

“...una palabra en un momento dado, una caricia en un momento oportuno, puede ser una caricia positiva, o una palabra muy positiva siempre quedará en el alma de los muchachos”. Con cosas pequeñas se aumenta su autoestima, con simplemente un empujón, con una ayuda económica, porque hay algunos desempleados, pero ellos ven que hay gente a quienes si les interesan, eso va creando lazos”. (docente)

Es importante resaltar la manera natural como se despliega o expande el afecto, incluso convirtiéndose en razón poderosa del encuentro, si no la primera

racionalmente, por lo menos si la que aflora de inmediato cuando se interroga por lo que más se valora o destaca del ambiente educativo.

“Día a día me dan más ganas de estudiar, el día que no puedo venir me hace muchísima falta, es algo que uno le coge mucho amor, entusiasmo porque uno no debe sentir pereza, es algo que es muy importante para uno”. (estudiante)

“ Cuando uno los pone a trabajar en equipo, es un buen momento para observar a los estudiantes, las expresiones de ellos le van diciendo mucho a uno, entonces uno se arrima al grupo, como quien no quiere la cosa y ellos ya se van manifestando más con uno: vea tenemos esta dificultad, este tema no lo entendemos, por qué no nos explica esto?” (docente)

“A pesar de mi agotamiento físico por el trabajo, uno tiene que esforzarse para ser alguien en la vida. Además venir al colegio es bueno, aquí encontré buenos compañeros y un gran grupo de profesores” (estudiante)

Según los textos anteriores, es claro que el afecto se ha ido convirtiendo en motor dinamizador de las relaciones interpersonales en la institución y en parte constitutiva de las expectativas de logro de los estudiantes, es decir, que más allá del significado convencional que se le atribuye al afecto en la escuela en general, básicamente asociado al trato respetuoso y cordial, en este caso en particular está dotado de otros sentidos que han sido paridos en la cultura misma del grupo y que a su vez, hacen parte del sentido que los sujetos le atribuyen a crecer y constituirse como seres humanos junto a otros y otras.

Estas vivencias conducen al estudiante a que sus acciones estén dirigidas al logro de sus metas y la primera de ellas, dice la mayoría es “graduarme como bachiller”.

Vale la pena agregar que además de ser “el afecto” una motivación positiva, toda vez que prevalece el deseo constante de superarse, de mejorar su situación económica, de formarse, de ser un profesional, es también una motivación fundamentalmente intrínseca, toda vez que su deseo de superación tiene

motivaciones individuales que en el camino disfrutan mientras se acercan a su meta. Mattus Luiz Alves¹⁶, amplía este concepto al decir que se presenta, *“cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, la motivación intrínseca para aprender”*.

Adicionalmente, se evidencia cómo en la cultura ferrinista, más específicamente en la educación de adultos, el afecto está asociado al reconocimiento y consideración de la diferencia, y al respeto por la forma de ser, antes que la censura por las actuaciones, así lo ilustra este relato:

Yo vivía en Urabá con mi familia, pero la guerrilla nos quitó las tierras en las que teníamos sembrado, fríjol, yuca y banano. Nuestro padre nos había enseñado a quererla, a cultivarla y a cuidarla. Vi como la guerrilla mató a mi padre y a mis hermanos por un pedazo de tierra. Tuve que esconderme para salvar mi vida y la de otros hermanos y hermanas, trabajé en otras fincas por comida, abandoné la parte de tierra que me tocaba y salí decidido a meterme a un grupo paramilitar porque mi odio era mucho. Así lo hice por un tiempo creyendo que de esta forma vengaría a mi familia, pero me di cuenta que me había vuelto uno igual a ellos, a los guerrilleros y me cansé. Fue así como llegué al Ferrini para continuar mis estudios, este año me gradúo de bachiller y ahora trabajo en construcción, tengo mujer y un hijo. En el

¹⁶ Mattus, Luiz Alves. Compendio de didáctica general, Buenos Aires, editorial Kapelusz, 1963 p 413 (referenciado en documento: “Motivación Intrínseca y extrínseca” C.U. Cardenal Cisneros <http://www.monografias.com/trabajos11/moti/moti.shtml>)

grupo me siento feliz, aquí tiro mucha caja y por el tiempo que estoy aquí los sábados me olvido de tantas tristezas. Los profesores son muy amables y no preguntan por el pasado de nadie a menos que uno quiera contarles y ahí si lo escuchan sin juzgar “. (Estudiante)

Por último, cabe decir que sin haber sido el afecto la búsqueda inicial o el motivo primordial que llevó a los estudiantes adultos a la institución, a medida que pasa el tiempo y se van consolidando sus relaciones, es muy evidente que el desarrollo de la dimensión afectiva es uno de los valores agregados o ganancias específicas que resaltan como parte constitutiva del ethos cultural¹⁷ ferrinista.

3.2. Concepción de afecto sin lugar explícito para el miedo.

“El miedo es uno de los afectos más expresivos: la expresión de miedo es característica de la especie en general, pero lo que suscita el sentimiento (el estímulo) viene siempre dado socialmente”

Heller

El miedo que no se nombra

Debido a las condiciones en que tradicionalmente se han desarrollado los procesos educativos y por las representaciones sociales que a lo largo de la

¹⁷ Clifford Geertz, en el texto “El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre” presenta una concepción de cultura que bien pudiera retomarse aquí: “... comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, de que su lugar natural es el patio de la casa, la plaza del mercado y la plaza de la ciudad. El pensar no consiste en “sucesos que ocurren en la cabeza” (aunque sucesos en la cabeza y en otras partes son necesarios para que sea posible pensar) sino en un tráfico de lo que G.H. Mead y otros llamaron símbolos significativos –en su mayor parte palabras, pero también gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, artificios mecánicos, como relojes u objetos naturales como joyas– cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia.”

historia se han construido de escuela, de evaluación y de rendimiento académico es apenas obvio que el miedo siga ocupando un lugar importante en el sentimiento de quienes asumen el rol y cumplen las funciones de estudiantes, así las condiciones en ese escenario particular sean diferentes en la medida en que hay una apuesta decidida por el bienestar y la buena convivencia.

Adicional a las formas tensas e inhibitoras en que generalmente se han adelantado los procesos educativos, provocadoras de miedo e incertidumbre, aparecen circunstancias asociadas a factores de orden personal, familiar, social y cultural que hacen a los sujetos un tanto más vulnerables a nivel de sociabilidad a la vez que determinan maneras particulares de asumirse como individuo y de construir relaciones con los demás, en contextos más amplios de actuación como puede ser la institución educativa. En este sentido, la aparición del miedo¹⁸ cuando se inicia un proceso educativo y se tiene que enfrentar la presencia de muchos otros a quienes no se conoce es algo natural como lo manifiesta este estudiante:

“Desde que llegué al Ferrini me pareció un colegio muy bonito y con mucha gente noble. El primer día tenía miedo, pena y me sentía muy solo y muy tímido. Pero con los días me pareció muy genial, los muchachos y los profesores son muy formales y muy queridos en la forma que lo tratan a uno: con cariño, comprensión y con alegría”.

Asimismo, el hecho de vivir en una sociedad competitiva, globalizada, donde la ciencia y la tecnología son prioridad, de haber estado alejados del mundo académico por varios años, de tener que distribuir su tiempo entre el trabajo, el estudio y la familia, de cargar con el tema de la extemporaneidad marcada por la extra edad en lo que tiene que ver con el momento en el cual debieron iniciar el proceso educativo, hace que el adulto que cursa su primaria o bachillerato, se vista con su armadura y evite relacionarse en algunos espacios en los cuales se siente en desventaja o atreverse a actuar en escenarios que le exigen ciertas

¹⁸ “miedo es un concepto, pero puede darse el miedo como afecto, el miedo como emoción, el miedo como sentimiento....” Heller, Agens. Teoría de los sentimientos. Ediciones Coyoacán S.A. Barcelona España. 1999.

destrezas o habilidades ¹⁹ que le hacen sentir incomodo, acobardado y lo llevan a guardar silencio por temor a cometer alguna imprudencia. Al respecto agrega un docente:

“En nuestra sociedad el miedo no se muestra porque quien lo hace también se vuelve vulnerable frente a los demás. Creo que el adulto no muestra el miedo grupalmente, porque tiene miedo que descubran que siente miedo. Sin embargo sí se lo muestra al amigo o al profesor. He visto adultos temerosos que se preocupan porque no entienden un tema, este temor lo manifiestan cuando dicen: usted como quiere que le haga las cosas, a usted no le gusta nada de lo que le hago. Eso es miedo”.

Cabe sugerir, que en esta aula en particular no se observan manifestaciones de rabia propiamente dicha, pues la convivencia es amable o en otras palabras, la calidad de las relaciones es buena. Sin embargo si se observan rostros llenos de miedo. Este sentimiento se pone de manifiesto cuando demuestran dificultad para salir al tablero, cuando al hablar en una exposición, sus voces se cortan y su respiración se agita, cuando nunca salen al frente así se les invite permanentemente, cuando no transmiten sus opiniones o se les dice: “saquen una hoja, hagamos una pequeña evaluación”, cuando no participan. A propósito, decía un profesor en forma jocosa a una de las estudiantes, invitándola a salir al frente:

“Beatriz venga a ver si le conocemos la voz antes de que se gradúe”.

“Salir al frente” implica enfrentar el miedo a demostrar sus logros cognitivos, a presentar sus avances lingüísticos, a expresarse, a compartir, a que se acabe el tiempo, a no tener oportunidades para sacudirse el dolor y la amargura que le causó el hecho de ver desaparecer frente a sus ojos a su familia por situaciones

¹⁹ El uso de las nuevas tecnologías se convierte para el estudiante adulto en un tema que los pone en desventaja en muchos casos, al respecto dice Prada Dussan Maximiliano: “... muchos estudiantes y profesores se acercan poco a los computadores, o lo hacen con recelo, pensando que en cualquier momento, y por algún error que ellos cometan, los computadores no les obedecerán o que se apagarán, e incluso, que se fundirán. Esta actitud es típica de personas que no han tenido mucho contacto con los equipos”. Revista Universidad Pedagógica Nacional. No 26. 2007.

adversas como la violencia y el desplazamiento, de los cuales son víctimas algunos de ellos. Enfrentar el miedo implica poner los pies sobre la tierra, hacer contacto con ella y comprender que, en palabras de José Saramago: "... sobre la tierra el destino del hombre tiene que cumplirse, por una simple cuestión de humanidad" y si ya se está en este proceso que a veces genera angustias, igual hay que desafiarlo.

Lo maravilloso es que ese miedo con el correr de los días se va disminuyendo y en su lugar se va instaurando la autoconfianza, cuyo origen se encuentra en buena medida en las relaciones con los profesores, en las palabras bonitas que éstos les escriben en el módulo de estudio o las expresiones y gestos que los motiva a enfrentar los hechos o cuando les trasmite seguridad con un masajito en la espalda al momento de salir a exponer.

Relaciones mediadas por la confianza que ayudan a superar el miedo

“Adquirir confianza personal significa quitar las expectativas estandarizadas, por decirlo así, de nuestro semejante y remplazarlas con aquellas que solamente él, como personalidad individual, con su estilo único puede garantizar la satisfacción”.

Lumann

Aunque en la propuesta curricular no hay ninguna área orientada a la superación del miedo y tampoco se cuenta con docentes específicamente formados para atender este tipo de situaciones en la comunidad educativa, es bastante significativo que este sentimiento afectivo vaya desapareciendo a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de formación y fortalecen los vínculos entre ellos y con los docentes; al respecto dice un estudiante:

“Voy al colegio porque he aclarado muchas dudas, aunque soy muy corto para asimilar, doy gracias a mis compañeros que me ayudan a aprender muchas cosas de las materias. También he conocido muchas personas buenas con entusiasmo a pesar de los problemas, que me han enseñado que todo tiene solución. En el grupo he aprendido a

enfrentar cosas de mi que no sabía como hacer”.
(estudiante).

En la superación del miedo, asumido como factor importante en el desarrollo afectivo de los seres humanos en general y de los adultos en particular, la calidad del ambiente psicosocial, materializado en el tipo de relaciones que establecen con sus pares y con quienes representan las figuras de autoridad como son los docentes, es absolutamente determinante.

En consecuencia, cuando el docente no se muestra inalcanzable, es decir no se distancia del alumno, no se aleja de sus expectativas, surge un sentimiento de respeto y no de miedo, como sí sucede cuando pone barreras en la comunicación. La confianza permite ubicar al profesor en posición de ofrecer oportunidades para aprender.

Al respecto dice Lumann (1996): “La base de la confianza es la presentación del propio individuo como una identidad social que se construye por si sola, a través de la interacción y que corresponde a su entorno. Cualquiera que se presente desde el principio como inalcanzable –y esto puede hacerse de muchas formas diferentes: por una humillación, por un paseo que pasó realmente rápido, por una ofensa en contra del comportamiento normal, o la conducta en una forma que muestra que uno no coloca ningún valor en ella-, cualquiera que se distancie en esta forma no está en posición de adquirir confianza ya que no ofrece oportunidades para aprender y probar. Puede demostrar que es un factor relativamente calculable en la situación, pero no puede gozar de confianza. Cualquiera que quiera ganar confianza debe tomar parte en la vida social y estar en posición de crear expectativas de otros en su autopresentación”.

Es así como en una clase de química se observa que mientras el profesor explica, los estudiantes participan diciendo: “profe ese es un aldehído”, y el profesor les dice: ¡acordate la comparación ¡! Acordate que las cetonas se parecían a los aldehídos....!!” Y explica el tema y les corrige el concepto con autoridad²⁰,

²⁰ “La autoridad natural, integra la inteligencia corporal, la emocional y la constante evolución del que la ejerce. Nada tiene que ver con la que actúa por imposición. Es la que tiñe nuestra comunicación verbal

haciendo que ellos confíen en lo que dice porque este docente mantiene la calma, para nada se molesta con sus intervenciones, así algunas de sus apreciaciones estén herradas, al contrario, él continúa explicando con paciencia, mientras los estudiantes se miran en él como en un espejo, soñando llegar a ser así: muy seguros de si mismos!

De esta forma el profesor motiva al grupo para que siga participando, les dice: “a ver muchachos, esto se convierte en qué?” ...los estudiantes vuelven a atreverse a dar una respuesta, ahora, a diferencia de los primeros días, no se quedan tímidamente en silencio, en su mayoría no tienen *miedo* a equivocarse, el profesor no les inspira miedo, todo lo contrario les pregunta y los invita de esta forma a participar y los estudiantes en forma entusiasta y “ruidosa” dicen lo que piensan y lo que han aprendido.

El profesor es un provocador, provoca la participación, provoca el conocimiento, el aprendizaje. Lanza preguntas para que la gente participe y los estudiantes no se sienten mal por eso, al contrario, participan abiertamente. Logra que casi todos estén pendientes de la clase, unos intervienen a través de la palabra, otros toman nota, mientras los demás observan con atención.

La magia de estos docentes es que son capaces de mantener el interés de los estudiantes, de reducir la complejidad de su mundo presente y futuro, por lo cual se disponen a trabajar de manera cooperada en el desarrollo de las actividades académicas.

“Los profesores nos dictan muy bien clases y explican muy bien y así puede uno entender mejor los temas”. (estudiante)

Con el correr de los días el estudiante se va tomando confianza y comienza a sentirse fuerte para conquistar lo que por tantos años le fue ajeno. No se hace referencia aquí a conquistas sólo en los conceptos que están relacionados con

de credibilidad, coherencia, eficacia y magnetismo” Ana María Vidal, “la autoridad natural, confianza, carisma, saber escuchar”. Icaria editorial S.A., Barcelona, 2007

cada una de las áreas de estudio, no. Se está hablando además, del alcance de logros individuales como es el de reafirmar aquella *voluntad*, en términos de lo que plantea Piaget :²¹ “A esta edad, siete u ocho años, corresponde la etapa de las operaciones concretas que se prolonga hasta los doce años aproximadamente.....Se desarrolla principalmente el respeto y la voluntad.

El respeto en tanto se inicia un sentimiento de justicia y la voluntad que surge como reguladora de la energía tomando en cuenta cierta jerarquía de valores. "La voluntad es, pues el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón", que debió desarrollar en su niñez y que en ocasiones desaparece. En el aula pueden verse algunos estudiantes que finalmente han disminuido sus miedos y le han dado paso al fortalecimiento de su *voluntad*, como se manifiesta en estos párrafos:

“siempre he querido asistir para no perderme ni un solo detalle de los temas que estamos viendo. Es mas, nunca falté en este semestre a pesar de lo duro que es trabajar toda la semana y encima estudiar los sábados, muchas veces sin dormir cuando me toca traspasar”. (estudiante)

“Aunque el tiempo de clase es tan corto y a uno que trabaja le queda muy poca disposición creo que el sistema de los módulos es una herramienta muy importante porque me brinda la oportunidad de estudiar en la casa en los pocos ratos que me quedan libres”. (estudiante)

Hay que ver la participación y el deseo de contribuir en cada clase, a no ser que estemos hablando de la clase de español, como ya se ha dicho, donde el docente no ha sabido llegar al grupo; “el profesor de español echa mucha carreta y no

²¹ Teoría de Jean Piaget acerca del Desarrollo Cognoscitivo del Niño y su Relación con el Aprendizaje. www.bibliogsca.unam.mx/tesis/tes15marg/fnt_13.htm.

explica.” (estudiante). Pero en el resto de clases los estudiantes participan, piden la palabra, aunque también hablan sin permiso, conversan con el compañero acerca del tema en cuestión, se apropian de sus módulos de estudio, tanto elaborando sus tareas en la casa como desarrollando las actividades en clase, el docente estimula la participación y el alumno atiende el llamado. Se ha alcanzado aquí un logro, uno que está oculto porque no aparece dentro de los posibles a evaluar: la empatía. Todo pareciera identificarse entre sí.

De este nuevo logro, doña Mariela, da buena cuenta: a sus sesenta años está atenta a lo que hay que hacer y nunca se aísla ni la aíslan, todo lo contrario. Sólo hay que mirarla para dar parte de lo cómoda que se siente. Un día de manera sorprendente dijo con firmeza:

“deseo terminar el clei 6 porque el estar en el Ferrini me ha dado confianza para aspirar a la universidad y por eso también estoy haciendo el preicfes para presentar las pruebas de estado”.

En consecuencia y partiendo de la tesis de Francia Restrepo²², según la cual el sistema nervioso se construye a través del tiempo y la capacidad de aprendizaje no se pierde a pesar de la edad, hay que atreverse a afirmar que es el “afecto” en el aula, el estímulo más fuerte para adquirir no sólo conocimientos teóricos o conceptuales, sino otros tanto o más importantes, como es el de recuperar, en muchos casos, su autoconfianza y con ello desatar en cadena la búsqueda del perfeccionamiento de sus procesos socializadores, de coexistir en armonía y sobre todo, de desaparecer sus miedos y abrirse a sus propias posibilidades de desarrollo. Al respecto dice un estudiante:

“Antes de entrar al Ferrini, nunca pensé que podía, a mi edad, aprender química, física, matemáticas y menos inglés, pero ahora veo que se puede...”, (estudiante)

²² Según lo expresó en el seminario de Neurodesarrollo en la maestría en educación y desarrollo humano de Cinde, en el año 2006

3.3. El afecto mediado por el humor

“ Cuanto más dogmática es una sociedad, menos sentido del humor hay en ella.”

Luis Muñiz

Como una evidencia significativa del afecto en el aula, está *el sentido del humor, como el más permitido, el más consentido....*

Entrar a esta aula de clases es confirmar lo dicho por el escritor, humorista y guionista, Pepe Pelayo (2003) “la letra con risa entra”. Los docentes, en su mayoría, parecen tener claro que el chiste, la broma, la risa genera el clima propicio para que los estudiantes se dispongan a aprender, es algo así como una recarga de energías.

De esta forma el docente logra que las clases sean entretenidas y amables y sobre todo, sucede algo muy particular, y es que en medio de las risas también se consigue cautivar la atención del grupo dado que la participación se hace evidente, indicando que la dosis de humor aplicada es la ideal, esto es, que el docente sabe establecer las reglas, la disciplina y los parámetros de respeto y que a su vez los estudiantes son lo suficientemente maduros para comprender los límites.



El profesor de física pregunta qué es una cresta y el grupo, antes de opinar, se ríe por un rato con malicia, luego hacen sus aportes. La risa es porque hay un compañero, que siempre hace bromas, que se hace un peinado muy particular y esta es una buena oportunidad para “desquitarse”. Dice uno de los estudiantes: “Una cresta es lo que se hace Wilson en la cabeza”,

Wilson se ríe y posa para que lo observen bien, el profesor aprovecha el ejemplo y les demuestra que en efecto le sirve para inspirarse en la gráfica, entonces la dibuja y explica el tema.



El educador, en definitiva, juega un papel determinante en la actitud que asume el estudiante en el aula. En este grupo en particular, durante toda la jornada están altas las energías, el estudiante recibe con alegría al docente y se dispone a participar en la clase. Mientras, el tutor llega fresco, transmitiendo confianza y seguridad en lo que hace, al orientar con propiedad y buen sentido del humor las actividades a desarrollar. En palabras de Yepes Store, el docente sabe a lo que va, conoce cuál es la finalidad de su hacer y sin “adorar” un método en particular es capaz de convertir el humor en un método de enseñanza:

"El sentido del humor es sentido del fin, y esto es, así mismo, esencial en educación. El educador precisa, antes que nada, saber cuál es el fin de su acción, porque sólo así sabe utilizar eficazmente los medios de que dispone, y sabe incluso encontrar nuevos medios. Le es esencial al educador tener un sentido profundo del fin para no caer en una trampa mortal que Buchíer llamaba "adoración del método". Educar no es conocer bien los métodos educativos, sino tener sentido del fin y poder, así, convertir los medios en métodos educativos. La metodología educativa puede aconsejar una acción, pero si la realidad aconseja otra, el educador prudentemente desatenderá la metodología. Y lo hará con sentido del humor, con alegría; sabiéndose reír de esa metodología que le era tan querida." Ricardo Yepes Stork, (1996), ("Fundamentos de antropología", Pamplona) (en www.monografias.com)

Este método se convierte entonces en articulador en la comunicación establecida entre el profesor y el estudiante, pues estos últimos muestran una buena actitud para el aprendizaje al desplegar emociones positivas, útiles llegada la hora de abordar contenidos densos, de ser propositivos y expresar sus conceptos y opiniones. En esta aula de clase se observa que "...el buen sentido del humor implica creatividad y sentido crítico" como diría Eva Aladro²³ (2002).

Al respecto narra un docente cómo para explicar un tema que podría ser complejo, utiliza como ejemplo un hecho cotidiano que todos pueden comprender:

"Si yo explico por ejemplo que en la oxidación se pierden electrones, así fríamente, ellos no lo captan. Pero si digo que observen qué pasa cuando dejan su bicicleta tres meses a la intemperie, ellos responden que se la encuentran oxidada, perdida. Entonces inmediatamente se concluye que en el proceso de oxidación se pierden electrones, acuérdense del ejemplo de la bicicleta". (docente)

Y agrega un estudiante: "o sino se acuerdan del carro de Alexander", refiriéndose al carro de un empleado, del departamento de cartera de la institución, que está bastante deteriorado.

También en la clase de inglés, el docente los hace reír con frecuencia al explicar la pronunciación del vocabulario. Les dice: *"repitan conmigo: Understand"* y como algunos estudiantes lo hacen tímidamente o en forma equivocada entonces les dice: *"ojo a los que están diciendo: dónde están, ojo que es understand"*.

Es así como, dicen los docentes, el estudiante recuerda los aprendizajes porque los ha obtenido en un momento grato y precisamente estos no se olvidan con facilidad, pero además comprender y hacer un tipo específico de

²³ Aladro, Eva. 2002. "El humor como medio cognitivo". CIC. Cuadernos de información y comunicación No 007. Madrid España. Pp.317-327

humor requiere de procesos cognitivos, que se convierten en aprendizajes significativos toda vez que la nueva información que se produce en el aula, tiene que conectarse con un concepto pre existente en la estructura cognitiva, tanto de estudiantes como de docentes, para que pueda darse la risa y se suscite un ambiente de alegría. Dicho de otra manera, para que haya sentido del humor necesariamente tienen que ponerse en relación los conocimientos y la experiencia del estudiante adulto (igual que el docente) con la nueva información.

A propósito de lo anterior, desde una investigación realizada en la universidad de Toronto, publicada en marzo de 2010²⁴, para determinar las regiones cerebrales y los potenciales procesos psicológicos subyacentes a la apreciación del sentido del humor, se derivan las siguientes afirmaciones:

“... la apreciación del sentido del humor requeriría la interpretación de información común a la luz de las experiencias del individuo en el pasado.” Y ... “la capacidad del lóbulo frontal derecho quizás sea única en la integración de la información cognitiva y afectiva necesaria para la apreciación del sentido del humor”.

En conclusión, la producción de sentido del humor, requiere de información tanto cognitiva como afectiva y además genera aprendizajes significativos.

La siguiente fotografía muestra un instante en el aula, en el cual dos personas ríen espontáneamente, son sonrisas amplias que transforman toda su expresión facial y ponen de presente que la emoción que experimentan es alegría y cuando se está alegre se está en buena disposición, para aprender y relacionarse.

²⁴ <http://foro.saludisima.com/apreciacion> del sentido del humor su relación con el lóbulo frontal derecho t1950



Es evidente que el humor funciona en este escenario en dos sentidos; el primero tienen que ver con la confianza y el acercamiento que el docente logra al distencionar el ambiente y el segundo con que el docente convierte el humor en una manera de enseñar, en su propia forma de enseñar²⁵, contándoles historias divertidas, generando situaciones cómicas. Realmente tiene mucho que ver con la personalidad del docente porque su expresión corporal, su expresión a través del lenguaje, su mirada, su entonación, es lo que le dice al estudiante que el docente enseña con humor, con buen sentido del humor.

A propósito dicen docentes y estudiantes:

“El humor es una herramienta que se debe utilizar con todos los estudiantes, pero particularmente con los adultos. Es una manera de ir rompiendo el hielo que se genera entre el instructor y el estudiante y a mi me da buenos resultados”. (docente)

“Me gusta venir aquí porque se tira mucha caja... aquí me olvido de todos mis problemas”. (estudiante)

²⁵ Y el estudiante convierte también el humor en su propia forma de aprender. Nota de la autora.

“Entre los estudiantes es muy importante la chanza, la burla, uno en un momento determinado cree que ellos se están agrediendo y mentira que están charlando”.
(docente)

“El profesor Ramiro, por ejemplo es un mago del humor, a él lo queremos los estudiantes es por esa capacidad que tiene de hacernos reír, de distensionarnos, en un momento complicado de la clase”.
(Estudiante)

El docente comprueba que el método para alcanzar el objetivo tiene un componente singular, que los hace permanecer activos y participativos, a pesar de llegar cansados de sus trabajos o de cuidar a sus hijos, de su desvinculación del mundo académico y de la pérdida de sus hábitos de estudio, de sus edades, de sus deficiencias físicas, a pesar de todo, siempre hay lugar para una amplia carcajada, que nutre el espíritu y contagia a otros.



Algo está ocasionando la risa de las dos estudiantes que se encuentran al lado del muro y de la estudiante que está adelante, qué es? Por más que les pregunto no me dicen..

El compañero del lado, que se ve tan serio, acaba de lograr en medio de la clase que su compañera espontáneamente suelte una carcajada. El profesor se asusta y luego se deja contagiar.



Él descubrió la forma como concilian entretenimiento y conocimiento a través del humor, porque éste autoriza la comunicación y las relaciones ideales entre los actores, pero sobre todo es comunicación, relaciones y “afecto”, per se.

3.4. Reducción del afecto sólo a expresiones y manifestaciones positivas

Por otra parte y como *otra forma de dar sentido al afecto está la consideración por parte del docente de que el afecto y el ser afectivo hace relación sólo a lo positivo*, en este orden de ideas los docentes opinan acerca de lo que es afecto y de lo que es ser afectivo lo siguiente:

“En el aula los adultos quieren mucho a los profesores, son muy agradecidos, reconocen el esfuerzo del docente, su paciencia para inculcar algunos valores y el conocimiento, eso es afecto. (docente)

“Por mi parte soy muy afectivo, porque siempre busco el acercamiento con el estudiante, por ejemplo yo le doy siempre la mano. Me meto a los salones a saludar si se quedan allí durante los descansos cuando me corresponde hacer el acompañamiento”. (docente).

Y también dejan evidenciar su tendencia a relacionar el afecto solo con los eventos positivos en las siguientes expresiones:

“El alumno va a decir: aquí hay afecto cuando el docente saluda, se ríe, se despide, se acerca y dice: tu trabajo está muy bueno, solo tiene estas fallas, le revisa y le hace anotaciones en los módulos”. (docente)

“Los estudiantes descubren que hay afecto cuando el maestro es capaz de sentar al alumno al lado de su escritorio, mientras los demás realizan su trabajo y preguntarle por ejemplo por su familia, por el trabajo, por los hijos, por qué no siguió estudiando, por su salud, por qué faltó a la clase anterior, por qué no había vuelto”. (docente)



El profesor interroga al alumno acerca del trabajo que acaba de entregar. Sin embargo aprovecha para tener un acercamiento más personal. Es entonces cuando le pregunta por su familia, por su salud, por su trabajo y por supuesto por su evolución en la Institución y concretamente en la materia.

Ahora bien, es cierto que hay manifestaciones positivas de afecto o que hay afectos positivos, pero que sucede entonces cuando ese docente no se acerca, tampoco permite que el estudiante se acerque, no saluda, no sonríe, no escucha, no se comunica, deja de ser afectivo? No. Sigue siendo afectivo pero en forma negativa, toda vez que no despierta en el estudiante un sentimiento²⁶ neutro, sino que por el contrario despierta en  el inseguridad, miedo, tal vez desprecio o rabia.

Prueba de ello es que cierto día un estudiante lanzó la siguiente expresión: “ah! qué pereza, ya llegó este man!, entonces le pregunt  qué pasaba con  el y dijo “con este profesor de español todo es aburrido, rega a por todo...”.

Se ha llegado a tal extremo que no sólo se considera que todos los afectos son positivos, sino que lo que no lo es, entonces es desafecto, es decir que ya no cabe la posibilidad de análisis dentro de los sentimientos porque no está ni siquiera en la categoría de afecto, al respecto afirman dos docentes:

²⁶ “sentir significa estar implicado en algo.....la implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta” ibid Heller, Agnes. Pag 15-16

“.....si no hubiera afecto, este estudiante no se le acercaría a uno porque, lo contrario al afecto sería la desconfianza en el maestro...” (docente), ignorando que la desconfianza es en efecto un sentimiento, no lo contrario.

“...este afecto se construye con el tiempo, porque el alumno puede llegar sintiendo un desafecto por la educación, una falta de interés, entonces lo importante es que el docente sea capaz de construirle al estudiante que llega con desafecto, el afecto...” (docente)

Tener claro que estos afectos negativos intervienen en el desarrollo del estudiante tanto como los positivos, ayuda a revisar y autoevaluar la actitud de algunos docentes siempre y cuando haya conciencia de la responsabilidad de su labor formativa.

Pero además, hay un asunto que se observa es inadvertido tanto por estudiantes como por docentes. Se trata de *otra peculiaridad de los “afectos”*, pues del mismo modo que cuando se pretende aprender a leer y escribir, se va descubriendo que no basta con identificar las vocales y las consonantes, o con conocer el sonido de las mismas en forma individual, o con saber cómo suenan cuando están unidas, y como van formando palabras con sentido propio, con significados diferentes y nuevas formas de escritura; asimismo, comprender el significado del “afecto” que complementa al que intuitivamente se tiene en esta aula, necesariamente implica identificar no solo que hay afectos positivos y negativos sino que *no todos los afectos son necesarios en las culturas*.

Descubrir que hay afectos que tienen carácter de no necesarios en el aula, conlleva a reflexionar sobre la posibilidad de incrementar los niveles de bienestar del grupo. La rabia, la desesperanza o el miedo, por ejemplo, son afectos que deben canalizarse o reprimirse mediante estrategias pedagógicas previamente deliberadas desde el aula de clase en las conversaciones con el otro, o desde cualquier instancia del gobierno escolar, bien sea el consejo directivo, académico o estudiantil. Adjudicarse una actitud indiferente e ignorante frente a este tipo de afectos dilata los avances de los educandos, en consecuencia atrasa los objetivos de la institución, máxime cuando se tienen

estudiantes en el aula que han sido desplazados, que han vivido en carne propia la violencia, que han tenido que dejar a sus familias, que se han sentido abandonados y que han tenido la muerte muy cerca.

Estas son personas silenciosas, encerradas en sus propios pensamientos y sentimientos, temerosas, tal vez resentidas, nunca lo sabremos!!!, a menos que se convierta en una preocupación para la escuela admitir la importancia de incluir en la enseñanza metodologías que permitan que los estudiantes aprendan a agenciar sus emociones; para empezar podría surgir el interés de descubrir cuales afectos deben promoverse y fortalecerse en el aula y cuales por el contrario, deben debilitarse y erradicarse ya que su ausencia hará del estudiante una persona mas segura de si misma.

Precisamente, el desconocimiento tanto de estudiantes como de docentes, primero, de la importancia de identificar sentimientos en el aula y segundo, de saber cuáles de ellos permiten desarrollos y cuáles por el contrario atrasos, ha conducido a que se tolere y hasta se fortalezcan sentimientos no convenientes, toda vez que surgen acciones tales como la permisividad de los docentes en la entrega de informes, por parte de los alumnos, con tiempos vencidos, fortaleciéndose un sentimiento negativo como es la irresponsabilidad cuando esto se vuelve una costumbre, o con contenidos mediocres, permitiendo en el estudiante, como diría Tomás Alva Edison²⁷, que no trabaje, que no se esfuerce, que no desarrolle todo su potencial.

Asimismo, la no cultura de la evaluación en algunos docentes, hace que el estudiante no se interese en valorar sus saberes y hasta se vuelva perezoso, o la acumulación de temas que luego se verán superficialmente, o por el contrario la presentación rápida de los contenidos sin importar si se comprende o no (estas dos últimas situaciones ocasionan desmotivación a tal punto que el estudiante llega a desertar²⁸).

²⁷ “Nunca Hice por casualidad nada que valiera la pena y ni llegaron tampoco por casualidad ninguno de mis inventos; llegaron por el trabajo” Citado por Mateu, Gregorio. “Brotos de ternura”. Barcelona. Editorial Herder, 1989. pág 221-246

²⁸ “En esta aula y en otras que he visitado, algunos estudiantes han manifestado textualmente, “estoy que tiro la toalla” porque los temas son complejos para ellos, porque sienten que los ven muy rápido, lo cual hace que se acumulen y luego les quede difícil actualizarse” nota de la investigadora.

Una última acción que surge y que conlleva a que el estudiante afiance sentimientos que no son necesarios, se presenta, cuando el docente establece una relación en la cual el alumno no se siente visto, entonces sucede: uno, el profesor deja de ser interesante para el estudiante, porque no le ha abierto un espacio y dos, no se da una relación legítima entre ambos. Al respecto Maturana²⁹ (2003), dice: *“Entonces, esto de ser visto tiene que ver con tener una legitimidad en la relación con el otro. Entonces, lo que yo digo es que, en esta historia, la dinámica que constituye el ver al otro en su legitimidad, es el fundamento de lo social, es el fundamento de una convivencia en la cual uno surge como un ser íntegro”*.

Después de aclarar que el afecto hace referencia tanto a lo positivo como a lo negativo, debe decirse finalmente, que no cabe duda que una de las más grandes motivaciones en esta investigación ha sido el encontrar sustentación científica con relación a la relevancia que tienen los sentimientos y a su carácter indivisible de los pensamientos. Es decir que no se ha adjudicado una mirada “romántica” del asunto en cuestión sino que se ha hecho en forma deliberada desde la ciencia, por eso de lo dicho en los capítulos anteriores, queda claro lo que afirma Agnes Heller (1999): “un acto de inteligencia no puede existir empíricamente, es teóricamente imposible imaginarlo sin implicación. Aprendizaje y sentimiento avanzan paralelamente...” y ratifica Daniel Goleman (2010); “ahora estamos descubriendo que enseñar habilidades sociales y emocionales es muy eficaz, los vuelve mucho más cívicos, mucho mejores estudiantes, es un error pensar que la cognición y la emoción son dos cosas totalmente separadas, es la misma área cerebral, de modo que ayudar a gestionar mejor sus emociones, significa que pueden aprender mejor”. Siendo así las cosas, seguidamente se abordarán dos aspectos de especial importancia: el carácter contagioso del afecto y su sello transformador en las personas.

²⁹ López Melero, Miguel y otros. “Conversando con Maturana de educación” Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe. 2003. pág 119

3.5 La naturaleza contagiosa del Afecto.

Una primera realidad que se muestra cuando median relaciones afectivas es el carácter contagioso del afecto. Seguramente se ha visto cómo alguien en una calle sale corriendo porque tiene miedo e inmediatamente otras personas se le adhieren a la huida. Del mismo modo, en una manifestación cuando hay alarma de peligro, el miedo se contagia, así mismo, cuando hay una discusión y una de las personas se vuelve rabiosa puede suceder que la otra se deje contagiar o que por el contrario su actitud tranquila y equilibrada transforme ese sentimiento inicial, en uno más positivo.

En relación con lo anterior, en el grupo de participantes de esta investigación, se evidencia que existe contagio en sentimientos como la solidaridad, manifiesta en aquellos momentos en los cuales un compañero tiene una dificultad económica y se unen varias personas para ayudar, o cuando alguien requiere una explicación de un tema, siempre encuentra quien se ofrezca a hacerlo. De igual manera se contagia la curiosidad, la cual se extiende cuando se observa que un estudiante acierta en la respuesta de algún taller y otros se acercan a comparar con las suyas, o cuando el profesor expone un tema de tal forma que logra robar la atención de un pequeño número de alumnos, en principio, para luego tener a casi todo el grupo concentrado. Contagiarse de curiosidad a su vez implica convertirse en un ser creativo, sin embargo no se observa que en esta aula se trascienda a esta etapa. Otros sentimientos como el respeto, la confianza, la tolerancia, también pueden visualizarse en su forma natural.

Ahora bien, tanto en esta aula de clases, a pesar de todo lo dicho, como en todos los contextos humanos, puede observarse que existe una situación que se ha propagado durante siglos, se trata del culto al egoísmo. A propósito dice Matthieu Ricard (2010) que "...gran parte de la ciencia occidental considera que el ser humano es intrínsecamente malo, desde la economía por ejemplo, Adam Smith en el siglo XVIII escribió que el egoísmo es el motor de nuestras acciones y que precisamente por ello todos nos beneficiamos, además hay una escuela filosófica llamada "egoísmo psicológico" y también se ha estudiado

sobre el “egoísmo ético” que postula que todos somos egoístas y que además debemos serlo. Y para completar, en el psicoanálisis siempre se hace referencia al yo como instancia síquica nuclear. La realidad es que hay una negación del lado positivo de la naturaleza humana que se ha venido propagando a lo largo de la existencia”.

Así las cosas, es decir, en medio de una epidemia de egoísmo, tendremos que buscar el antídoto preciso que transforme esta realidad, para nuestro caso, desde las instituciones educativas, ocupándonos de los aprendizajes con buenos contenidos académicos, pero también incluyendo en los planes de estudio la enseñanza de aquellas cualidades que nos distancien del egoísmo y a cambio nos acerquen a cultivar otras emociones positivas y otros desarrollos cognitivos.

En definitiva la propuesta es relegar ciertos sentimientos al transfondo de la conciencia, en especial el egoísmo y traer al primer plano otros, como lo afirma Agnes Heller (1999): “debo relegar ciertos sentimientos figura del primer plano al transfondo de la conciencia, por ejemplo la irritación, los celos, la sospecha, el desmoronamiento, el sentimiento de inseguridad, el sentimiento de ofensa, etc. Simultáneamente puedo llevar al foco de la conciencia otros sentimientos: el amor, el sentimiento de gratitud hacia un amigo, etc. Relegar al transfondo ciertos sentimientos y hacer figura de otros son procesos que tienen lugar en todos los actos de la voluntad”.

Indagando acerca de cuáles serían los sentimientos de los cuales debemos aprovechar su carácter contagioso, me he encontrado con la existencia de una ciencia nueva; la “neurociencia contemplativa”, cuyo propósito es ayudar a lograr que las personas encuentren un equilibrio emocional, forjen una sociedad más compasiva y sean más felices y más altruistas. Desde ella se han hecho estudios del amor altruista, la empatía, la compasión con objeto y sin objeto, de una manera detallada, relacionándolo todo con los fenómenos cerebrales. Estos científicos explican desde la unión entre la meditación y la neurociencia, cómo se pasa de la benevolencia a la empatía, a identificarse con el que sufre, y luego la compasión que es el deseo de que los demás dejen

de sufrir y de buscar un remedio para el sufrimiento y su causa. Cuánto bien haría una educación en este sentido, en contextos tan violentos e indolentes como los nuestros!

De hecho, la neurociencia³⁰ hace algunos años sometió a varios meditadores de larga experiencia a un exhaustivo experimento con escáneres cerebrales, para medir las consecuencias de un tipo de meditación concreta en la cual se genera un estado de amor y compasión pura no enfocado a nada y a nadie en particular, los resultados mostraron niveles por encima de lo conocido hasta entonces de emoción positiva en el córtex prefrontal izquierdo del cerebro, mientras que la actividad del lóbulo derecho justo en el área relacionada con la depresión disminuía, y también disminuía la actividad de la amígdala relacionada con el miedo y la ira. Otros estudios similares han demostrado que el nivel de atención, de estos meditadores es mucho mayor que el del resto de la población y pueden mantenerlo por mucho más tiempo. Lo que se requiere es un poco de disciplina, para lograr cierto control mental y mejorar los niveles de felicidad.

De lo anterior se diría que es una idea descabellada, pero considero que por el contrario, descubrir hacia donde apuntan los últimos estudios científicos que contribuyen a la formación de seres humanos integrales motiva el análisis de la conveniencia de revisar y, de ser posible, de reformar nuestro sistema educativo en lo que tiene que ver con la inclusión de la enseñanza y el aprendizaje de la gestión de las emociones de todos los actores educativos, un sistema del cual puedan egresar personas compasivas y altruistas, que se atreva a admitir herramientas como la meditación, siendo conscientes de que con ello nuestros estudiantes adquirirán niveles cada vez más altos de atención, de comunicación, de creatividad, y de disciplina (de trabajo sistemático), para alcanzar sus propósitos.

Con relación a este tema afirma Daniel Goleman en entrevista en el programa “Redes” en el año 2010: “...ahora estamos estudiando los métodos

³⁰Este experimento se realizó durante varios años en el laboratorio de neurociencia afectiva de la universidad de Wisconsin, bajo la dirección de Richard J. Davison.

contemplativos que se han venido utilizando durante siglos... nosotros lo estamos estudiando para ver si podemos aprovecharlo y hacer algo por los niños para ayudarlos a concentrarse, hoy en día los niños y también sus padres son muy dispersos y necesitan más ayuda con esas habilidades, hoy en día probablemente haya solo una decena de currículos escolares que enseñen a concentrarse mejor, a focalizar y a hacer introspección y a ser más compasivos”.

Esto hace referencia a un sistema que tienda a erradicar el comportamiento egoísta que hasta ahora ha prevalecido en toda la humanidad y ayude en la construcción de sociedades que administren los recursos que existen, en una forma más equitativa y menos ambiciosa, en donde los altos índices de desnutrición, pobreza y desempleo no sean una constante. Un sistema que exija, acompañe y controle en los colegios, la elaboración y ejecución de proyectos educativos, orientados a formar seres humanos compasivos y contagiados de felicidad.

3.6. El efecto transformador del Afecto

Existe un concepto que guarda relación con el tema de las transformaciones originadas en las relaciones afectivas; se trata de la plasticidad cerebral, es decir de la capacidad humana de modificar físicamente el cerebro por medio de los pensamientos que elegimos, esto es, la capacidad que tiene el hombre de adaptarse a cada nueva experiencia, o en palabras del neuropsicólogo Richard Davison (2010), “nuestro cerebro es un órgano construido para modificarse en respuesta a las experiencias. Estamos programados más que cualquier otro animal para cambiar, para aprender y para dejar que nuestro entorno moldee el sustrato de nuestros pensamientos”.

Así las cosas, desde esta investigación, pueden observarse varias transformaciones. La primera tiene que ver con que los estudiantes de CLEI 6 han demostrado que tienen una gran capacidad de adaptación, toda vez que han ido madurando su cultura afectiva a lo largo de estos años, pues ellos no

llegaron pensando, ni sintiendo del mismo modo que ahora, ellos han cambiado, así lo afirma quien ha sido su director de grupo en varias oportunidades y su profesor de inglés durante el tiempo que han estado en el Ferrini: *“En el aula se ha aprendido a sentir, al principio habían miradas y comportamientos de personas tristes que ahora son capaces de contar chistes y de reír, hay personas que venían marcadas con las cicatrices de la violencia, cargados de amargura y desesperanza y hoy tienen ilusiones y han logrado no recordar su pasado, y esto ha sucedido porque se sienten queridos, aceptados en el colegio”.* (director del grupo)

Una segunda transformación tiene que ver con la vivencia del afecto como potenciador de nuevos aprendizajes. Hablar del sentido de ese “afecto” que se asila cómodamente en el aula, es referirse tanto a la presencia de su potencialidad y a la realidad de un significado propio, como a la existencia de la utilidad que en si mismo representa para las instituciones y por supuesto para los actores de esta aula. Esto hace referencia a las derivaciones especiales que se presentan en cada uno de los estudiantes adultos, ratificando que es posible alcanzar uno de los propósitos fundamentales de la escuela como es el de cambiar el carácter y los principios morales de los educandos en aras del desarrollo de una individualidad en equilibrio, en armonía consigo mismo y con su entorno. Pero para volver realidad esta posibilidad, se interpreta de Eduard Punset (2007) cuando dice, “Claro que nos gustaría incidir sobre el carácter de la gente y sobre los principios morales y sobre el comportamiento cívico de los ciudadanos, pero la neurociencia moderna está descubriendo que nada de esto es posible, no solo porque nada de esto es posible sino que es un verdadero disparate pretenderlo, sin estudiar la competencia emocional, lo que son nuestras emociones básicas y universales.....”, que es necesario circunscribir dentro de ese mar de conocimientos que se adquieren en los distintos escenarios de educación básica y media, el estudio de los sentimientos, de las emociones como componente inherente y esencial de desarrollo humano.

Es inaplazable que el estudiante reciba explicaciones acerca de lo que sucede con él, desde el momento en el cual llega al colegio hasta aquel en el que se

hace consciente de sus transformaciones. Que si bien es cierto estas pueden encontrar explicación desde la neurociencia, también lo es que en un ambiente emocional (todos lo son) tanto educador como educando experimentan novedades concretas, que dan cuenta del para qué, es decir del *sentido*, del tan mencionado “afecto”, explicado desde la evidencia, desde cada caso.

Una tercera transformación, hace referencia a que el ambiente del colegio ha permitido al estudiante reafirmarse como persona permitiéndole nuevos aprendizajes que le llevan a sentirse incluido. Quizá socialmente no se ha tomado conciencia de que el afecto hace parte de nuestro desarrollo, tal vez porque es inherente a cada experiencia, a cada ser, sin hacerse necesariamente explícito.

Una estudiante adulta, cuenta cómo su esposo, un ingeniero químico de la universidad de Antioquia ya pensionado, la trae cada sábado antes de las siete de la mañana, la espera en la cafetería para compartir el desayuno durante el descanso hasta que el reloj marca un poco más de la una de la tarde cuando se van a almorzar. Él que va a cumplir 70 años, espera amorosa y pacientemente, porque, dice ella misma: “cree que soy inteligente y sobre todo sabe que soy feliz cuando vengo a estudiar”.

Igualmente sus compañeros de clase le dicen “mamá” cuando van a dirigirse a ella, casi nunca le dicen por su nombre y siempre es acogida en un grupo de compañeros dispuestos a realizar las actividades que les asignan en clase, sin importar que su motricidad sea menor que la de ellos o que su capacidad de aprendizaje tenga algunas limitaciones. Siempre ella está atenta a lo que hay que hacer y nunca se aísla ni la aíslan, todo lo contrario. Sólo hay que mirarla para darse cuenta de lo cómoda que se siente.

Cómo es posible, se preguntarán, que una señora adulta mayor persista en su decisión de terminar el bachillerato, cuando su hijo ya está grande, es un profesional y su esposo desde que se casaron ha sostenido económicamente la casa? Cómo es que no se ha retirado si está aquí desde hace varios años cuando comenzó su primaria?

Una respuesta “adecuada” podría darse a partir de Ludojoski, cuando dice que “el rasgo más notable de personalidad del adulto es su capacidad y sentido de responsabilidad frente a los hechos de la vida” lo cual llevaría a decir que su decisión obedece a una reflexión profunda y al cálculo de las consecuencias que tendría el hecho de no terminar su bachillerato en esta sociedad del conocimiento, máxime que pertenece a una familia académicamente formada.

Sin descartar su sentido de responsabilidad y reconociendo que el adulto en muchos casos le da prioridad en sus comportamientos a la razón, no hay que desentenderse del hecho de que su personalidad responsable no es producto únicamente del pensamiento, pues en si misma la responsabilidad es un sentimiento.

En conclusión la utilidad de lo que se le llama “afecto” se tradujo para ella en el descubrimiento de nuevas capacidades, en ampliar su círculo social, en ser una mujer segura y en entender que mientras tenga vida puede seguir formándose y sintiendo.

Y finalmente, el estudiante adulto ha comprobado que el dicho “Loro viejo no aprende” es algo perfectamente transformable

"La verbalización de los sentimientos crea vínculos entre la parte cognitiva y la parte emocional del cerebro. En términos de neuropsicología, enseñar a construir asociaciones entre los sentimientos y su denominación significa que se está facilitando el desarrollo de conexiones neurológicas entre los dos hemisferios cerebrales, lo cual comporta un mejor control sobre la descarga motora".

Leslie Greenberg

Si bien es cierto que las asociaciones que el adulto hace entre los sentimientos y su denominación, le generan desarrollos neurológicos, también lo es que en esta aula de adultos, el “afecto” en si mismo es un estímulo importante para el

aprendizaje. Esto sucede cuando un estudiante es solidario con otro y le explica con paciencia lo que no comprende, cuando el docente utiliza el chiste como un instrumento que distensiona e invita a sentirse en confianza, cuando equivocarse no es un problema, sino un riesgo que se asume esperando acertar y cuando afirman:

“antes, cuando no había empezado a estudiar el bachillerato, creía que después de tantos años de no ir a una escuela, de no leer un libro siquiera porque trabajaba en una casa interna y me acostaba tarde y madrugaba mucho, yo creía que ya era muy difícil aprender y menos inglés o matemáticas, en cambio ahora con la ayuda de mis compañeros y profesores he aprendido y me gusta y veo que me sirve para la vida”.

Si los estudiantes afirman y sus evaluaciones corroboran que a pesar de su edad han aprendido lo que en otro momento no creían posible, eso significa que algo está estimulando suficientemente el cerebro para que construya la estructura necesaria para desarrollar nuevos aprendizajes. , y no se observa cosa diferente en el aula más motivadora que aquello a lo que llaman los docentes “afecto” y los estudiantes describen así:

“Además de reforzar en áreas que ya había olvidado, aprendí a integrarme con personas diferentes, llámese mujer, joven o anciano. Adaptarse a cada uno con sus formas de ser”. (estudiante)

“Aprendo a relacionarme más y ya no soy tan tímida”. (estudiante)

“No sólo aprendo temas sobre las materias sino que también hay compañerismo, respeto por los compañeros y los profesores”. (estudiante)

“En el colegio he aprendido sobre todo inglés y matemáticas y en la materia de proyectos estudiamos la constitución, pero también aprendí a compartir con las demás personas”. (estudiante)

Ahora bien, además de todas las anteriores transformaciones logradas desde el afecto, halladas en este grupo de estudiantes, existen otras que deben cultivarse, sobre todo ahora que se sabe que nuestro cerebro es un órgano que permanentemente se modifica en respuesta a lo que se vive. En consecuencia, los proyectos educativos deben formularse atendiendo el desarrollo de habilidades que redunden en el aprendizaje del control de emociones negativas, para que cuando se presente un infortunio, éstas no permanezcan más de lo necesario, se trata pues de enseñar la forma de sortear dichas emociones para volver a estados emocionales equilibrados, y no quedarse en estados perturbadores que interfieren en la capacidad de aprender.

Otro de los cambios necesarios, que puede lograrse desde el afecto, como se explicó en el numeral anterior, cuando se abordó el tema del uso de una herramienta como la meditación, tiene que ver con el desarrollo de la habilidad de aprender a prestar atención, de aprender a concentrarse, bien sea en el aula de clase o en cualquier escenario de aprendizaje, un estado alterado imposibilita la asimilación y la creación de nuevo conocimiento.

Sin embargo, hay una transformación que no está presente en el aula y que se hace necesaria. Se trata de “flexibilizar la mente” de nuestros estudiantes, por supuesto, pero sobre todo de nuestros docentes y directivos. Tiene que ver con la disposición para el cambio, de opinión por ejemplo. Con la reflexión de un nuevo concepto así no se parezca en nada a lo que pensamos. Tiene que ver con aceptar y hacer parte de los avances de la ciencia y la tecnología. Pero sobre todo, tiene que ver con la aceptación de que nuestro cerebro siempre está cambiando tanto si pretendemos que lo haga como si no, puesto que a todos nos influencia el contexto, nuestro entorno, nuestra cultura, la educación que ofrecemos y que recibimos.

Si optamos conscientemente por promover cambios positivos en nuestro cerebro cultivando hábitos sociales y emocionales adecuados, podemos aprender a regular mejor nuestras emociones, a fomentar las positivas y no quedarnos en las negativas, lo cual es perfectamente posible con un entrenamiento adecuado.

Es decir que llegó el momento de responsabilizarnos realmente de nuestro cerebro, por ende de nuestros sentimientos y detenernos, al igual que Eduardo Punset³¹ en la siguiente reflexión: *“...me hace pensar mucho el hecho de que una gran cantidad de los grandes desamparos, de lo que ha sufrido la gente ha sido por culpa nuestra. Porque los unos le negaban la existencia de emociones y de pasiones y los otros no lo enseñaban, todavía hoy no lo enseñamos en las escuelas a manejar esas emociones.... La ventaja lo que estamos haciendo ahora es que a lo mejor sirve para que un día se introduzcan en la primera enseñanza la gestión, lo poco que sabemos, de la gestión de las emociones”* .

Capítulo cuatro

DISCUSIÓN FINAL

Función potenciadora del afecto

A manera de introducción, se retoma a Max Neef (1986) en su referencia a que *“cualquiera puede haber estudiado todo lo que es posible estudiar desde una visión teológica, filosófica, antropológica, biológica, bioquímica, psicológica, etc., sobre un fenómeno humano que se llama amor, y saber todo lo que se puede saber sobre el amor, pero nunca comprenderá el amor a menos que se enamore. Qué significa eso? Significa que sólo puede pretender comprender aquello de lo cual hace parte, no puede comprender aquello de lo cual se separa,...”*

Si se retoma la experiencia sobre el afecto, que se ha venido analizando en el ambiente escolar del Instituto Ferrini, a la luz del planteamiento que hace Max

³¹ “Punset en los medios”. Entrevista de Jesús Quintero en el programa “Ratones colorados” emitido el 16 de octubre de 2007, en Canal Sur. España. www.youtube.com/watch?v

Neef en el párrafo anterior, queda claro que hay una vivencia importante de este asunto, dada en condiciones naturales de interacción cotidiana, muy importante en la medida en que ha venido generando una cultura institucional, pero que no ha sido consciente e intencionadamente puesta en el plano de la discusión teórica, ni tampoco ha sido reflexionada por los propios actores o por los docentes, en términos de la función potenciadora del aprendizaje que hay implícita allí.

De acuerdo con Max Neef, no basta con tener información o conocimientos sobre el afecto si no se cuenta con la vivencia afectiva en la interacción cotidiana, pero también resulta reduccionista relacionarse afectivamente de manera mecánica o por costumbre institucional, sin crear espacios de reflexión que les permitan a los sujetos descubrir los alcances o potencialidades, en términos del desarrollo personal y/o de grupo, de un abrazo, una palabra cariñosa, una sonrisa, un reconocimiento sincero y oportuno, una llamada de atención, una recomendación o una sugerencia amorosa y constructiva.

En tal sentido, conviene decir que en el aula de adultos del ciclo seis se perciben muchos sentimientos que alimentan las relaciones entre los actores, sin que hasta la fecha hayan sido conscientemente intencionados y mucho menos reflexionados a la luz de los planteamientos de teóricos que se ocupan de esta dimensión humana, aunque la preocupación en este punto no es establecer finas diferencias entre un sentimiento y otro, o entre emoción y sentimiento pese a que *“siempre resulta saludable abordar el problema de las emociones con una buena dosis de reverencia, pues pocos tópicos de investigación presentan tantas aristas como el mundo afectivo”* LLinás (2003). Aquí lo fundamental es desnudar la postura, un tanto indiferente, que se tiene sobre una realidad cultural que ha tenido desarrollos empíricos que se quedan en el plano de la costumbre y no trascienden a campos de mayor impacto como podría ser el académico.

En este caso particular, la preocupación no está fundada en si los actores educativos, es decir, estudiantes y docentes tienen dominio de ciertas categorías conceptuales sobre el afecto o si alcanzan a nombrar

científicamente los sentimientos, a hacer disertaciones sobre los mismos o a explicar la filigrana de las diferenciaciones o taxonomías hechas por la filosofía, la psicología u otras disciplinas que se ocupan de lo humano. Más que eso, lo que sí podría aprovecharse es el potencial de aprendizaje implícito en las manifestaciones afectivas, pero para ello se tendría que contar con la comprensión de la irreductibilidad que existe entre sentimientos y pensamiento, pues, separarlos o concentrar la atención en uno de ellos excluyendo al otro o considerándolo menos importante, como en la práctica pedagógica sucede con frecuencia, es renunciar a la tan anhelada formación holística.

Si se acepta que "...los componentes de la conducta no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural, y que la emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita", Bruner (2006), quedaría fácil comprender que pensamiento y acción son partes constitutivas de una misma unidad, o dicho de otra manera, "la cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción" como lo plantea Bruner (2006).

Ahora bien, si dicha unicidad del ser ha sido una preocupación de teóricos como Kant (1797), Husserl (1911), Luckacs (1971), Wittgenstein (1921) y Heller (1989), entre otros, y si el tema de los sentimientos se aborda desde que existe pensamiento teórico, cómo se explica que la escuela hoy todavía priorice el pensamiento frente al afecto, y ni siquiera a este último le de un segundo lugar, porque este puesto es para los tímidos acercamientos a la formación moral, desde áreas en el plan de estudios como educación ética, valores humanos y educación religiosa.

El desmedido afán por formar personas que se vinculen rápidamente al mundo del trabajo y la producción, característico de este momento específico de la historia mundial y también de la nacional, ha llevado a que las propuestas curriculares - de lo cual no se escapa la formación de adultos- estén mucho más centradas en el desarrollo de ciertos perfiles humanos ajustados a los avances de la tecnología y el mundo comunicacional objetivo y estandarizado,

dentro de los cuales el afecto tiene poca relevancia y en consecuencia, es escaso el tiempo que se le dedica, no se constituye en objeto de estudio y mucho menos de reflexión, de enseñanza, de aprendizaje y evaluación.

No prestar suficiente atención a la formación emocional del adulto, en términos de facilitarle el descubrimiento y comprensión del potencial de aprendizaje y desarrollo inherente a esta dimensión humana, además de dejar en el plano de lo rutinario las tendencias naturales al asociacionismo y a la sociabilidad, sin que medie allí una reflexión profunda respecto a las posibilidades de constituir redes sociales intra-grupales e institucionales con propósitos de desarrollo humano mucho más definidos y profundos, significa que, por un lado, se está incumpliendo con el compromiso de “contribuir a la formación integral” y por otro lado, se está desperdiciando una fuente de riqueza social, que no todas las instituciones tienen la fortuna de poseer para aportar a la construcción del tejido humano, tan debilitado en nuestro país y que tanto requerimos fortalecer.

De lo anterior se deriva la tarea urgente e importante de incluir en el currículo, “el afecto”, no de manera fragmentada desde un proyecto de sexualidad o de ética y valores únicamente, sino como uno de los ejes transversales de la dinámica institucional, desde el cual se podría estimular el aprendizaje y el desarrollo humano de todos los actores y muy especialmente quienes estudian siendo adultos porque para ellos las buenas relaciones se constituyen en un factor de seguridad y confianza esencial.

Podrían estimarse desarrollos en la parte emocional desde una perspectiva de las potencialidades, al descubrir posibilidades de aprendizaje, teniendo en cuenta como expresa Agnes Heller que: “a sentir se aprende” en un determinado entorno cultural. También podría hacerse desde una perspectiva de las capacidades, buscando los instrumentos que permitan determinar hasta donde la sociedad o el entorno hacen posible el despliegue de las capacidades de sentir, desde el ser y desde el hacer. Sería crear las condiciones para que se desarrolle dicha capacidad.

En este orden de ideas, una perspectiva de las necesidades como la plantean Max Neef y Colls (1986) sería de gran utilidad, al pretender mejorar la calidad de vida de los educandos cada vez que sus niveles de satisfacción de afecto vayan en crecimiento. También puede abordarse desde una perspectiva de los derechos humanos si desde el aula se enseña como tal. Es decir si se respeta y se garantiza desde una opción política y ética, en cada individuo su derecho a sentir miedo, tristeza, alegría, curiosidad; sin castrar sus sonrisas, sus miradas, sus silencios, sus manifestaciones de afectos, de emociones, de impulsos....

En este acercamiento comprensivo a la vivencia del afecto en el contexto particular del Ferrini, si bien se alcanza a percibir una apuesta importante por el encuentro interpersonal como una forma de crear vínculos y hacer el ambiente favorable a unas relaciones cordiales, se deja entrever un vacío muy importante en el que es preciso ahora ahondar. Se trata justo de la incapacidad de encontrar en esta manera cordial de relacionarse el motor de desarrollos mucho más profundos en el plano de lo cognitivo, que puedan verse reflejados en un mejor rendimiento académico de los estudiantes adultos.

Lo anterior está estrechamente relacionado con dos situaciones, por un lado la manera reduccionista de concebir el afecto, como si se tratara sólo de sentimientos positivos y en consecuencia, de manifestaciones orientadas a agradar a los demás dentro de lo cual el control social por los actos indebidos y la crítica constructiva pareciera que tienen poca presencia, tal como se explicó anteriormente en los hallazgos, y por otro lado, está la falta de creatividad para el diseño e implementación de estrategias curriculares mucho más centradas en el trabajo colaborativo y apoyadas en el tejido social que, gracias a los fuertes vínculos afectivos, se ha ido configurando en cada uno de los grupos de estudiantes y de éstos con los profesores.

De la anterior discusión se deriva la necesidad de incluir indicadores de desarrollo afectivo junto a los que ya se tienen en las demás áreas del conocimiento y de nombrar el afecto como uno de los grandes aprendizajes que se logran y/o fortalecen en cualquiera de las edades del ciclo vital humano.

Finalmente podría decirse, sin lugar a equivocaciones, que uno de los grandes retos que tienen hoy las instituciones educativas es el de constituirse en instituciones de aprendizaje, esto es, espacios de interacción humana en los que el conocimiento se construye permanente pero no como una externalidad o una meta prefijada sino gracias a la relación constante, asertiva y amorosa entre los diferentes actores que la habitan, constituyen y por ella transitan

BIBLIOGRAFÍA

Axpe Caballero, M. La investigación etnográfica en el campo de la educación: Una aproximación meta-analítica. Universidad de la Laguna, España. Tesis.

Bonnett, P., (2005) Ensayo, los Hombres nudo. Periódico la Hoja. Medellín.

Bruner, J. (2006). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa editorial, Barcelona.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Estrategias complementarias de investigación. pag 31-97. pp 245

Freire, P. (1999) Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina". Citado por Fernandez Moreno, J. Revista "Razón y Palabra" Número 13, Año 4.

Galeano M, M. (2004) Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Fondo editorial. Medellín: Universidad Eafit.. pag 27-67 pp 76

Goetz & Lecompte. (1988) Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. pag 42-43

Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona: Editorial Kairos S.A. pag 528

Heller, A. (1999) Teoria de los sentimientos. pp 15-16, 40-50

INSTITUTO FERRINI. (2009) Proyecto educativo Institucional.

LLinas, R. (2002) El cerebro y el mito del yo. Bogotá. Editorial norma. , pag 348

Luhmann, N. (1996) Confianza. Mexico: Universidad Iberoamerica. Pag 179

Luna Carmona, M. (2003) Perspectivas del Desarrollo Humano. Modulo área de desarrollo humano. Maestría del Cinde. Medellín.

Maturana, H. (2002) Transformaciones en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen ediciones S.A. pag 262

Max Neef, M. et.al. (1986) Desarrollo y Necesidades. Segunda parte. En: Desarrollo a escala humana. Development Dialogue. Suecia: Fundación dag Hammarkskjold. 22-51

Melich, J. (2002) Filosofía de la finitud. Barcelona. Empresa Editorial Herder, S.A. pag 52

Melich, J. (1994) Del extraño al cómplice. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A.

Morse, J. (2003) Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. pag 42-48, 282-295, 112-124, 134-211, 326-343 pp 435

NACIONES UNIDAS, (2000) Foro mundial de la educación, Dakar

Prada Dussan, M. (2007) Revista Universidad Pedagógica Nacional. No 26.

Punset, E. (2007) El viaje al amor, las nuevas claves científicas. Bogotá: Editorial Planeta. Pag 253

Punset, E. (2008) El alma está en el cerebro. Madrid: Santillana ediciones generales. Pag 425

Ramtha. (2006) El libro Blanco, tercera edicion. España. Gráficas Cofás. pag 273

Restrepo Gómez. B. (2002) Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación en Educación. Bogotá. ARFO Editores e impresores Ltda. pag 51-70 y 114-134 pp.256

Restrepo, F. (2003) Neurodesarrollo. Modulo de desarrollo humano. Maestría del Cinde.

Roldán, O. & otros. (1999) Educar, el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas: Magisterio, Cinde. Bogotá.

Vallejo Osorio, L. V, (2002) Las corrientes pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo. Documentos de trabajo. CEID Adida. Medellín, marzo de. pag 91-94. PP 285

Vidal, A. (2007) La autoridad natural, confianza, carisma, saber escuchar. Barcelona: Icaria editorial S.A.

WEBGRAFÍA

Teoría de Jean Piaget acerca del Desarrollo Cognoscitivo del Niño y su Relación con el Aprendizaje.

www.bibliogsca.unam.mx/tesis/tes15marg/fnt_13.htm.

“Punset en los medios”. Entrevista de Jesús Quintero en el programa “Ratones colorados” emitido el 16 de octubre de 2007, en Canal Sur. España.

www.youtube.com/watch?v

Compendio de didáctica general, 1963

<http://www.monografias.com/trabajos11/moti/moti.shtml>. MATHUS, Luiz Alves.

Buenos Aires: Editorial Kapelusz, p 413.

Neurociencia. 2010-2011 <http://www.rtve.es/television/redes/>.

Fundamentos de antropología, 1996, www.monografias.com, Ricardo Yepes Stork.

Del sentido del humor su relación con el lóbulo frontal derecho t1950, <http://foro.saludisima.com/apreciacion>

<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-88201.html>.

<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-88201.html>