

Ambiente de aprendizaje. Lo que esconde el contexto

Carlos Augusto Rincón Soto¹

Revisión de tema

Fecha de recepción: 19 -02-09

Fecha de aceptación: 05-06-09

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza directiva y política yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de pelear por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo.

Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras, gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “sagrado” donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué...

Paulo Freire

Abstract

The author proposes to reveal the implications in the educational process of some elements that are usually ignored when dealing with the learning environment context theme. Under a predominantly critical - descriptive focus, the author lists and calls up –as a MUST– the following elements in school environments: knowledge, feelings and actions, etc. to address the relationship of the school with the environment, information technologies, communication aspects (language, words), play activities, recess, relations inside the school, policies, conduct of school community members, the teacher’s role, infrastructure, materials, socio-cultural aspects (values, school conflict) , socio-economic aspects (labor law, inequities).

1. Contador Público de la Universidad del Valle, estudiante de Máster en Administración y dirección de empresas en la ITEAP, Diplomado en Finanzas y Costos. Gerente de www.cofitco.com. Docente Universitario, integrante del grupo de investigación Gestión y Productividad Contable, de la Universidad Libre Seccional Cali.

Keywords

Learning environment, teacher, TIC

Resumen

El autor se propone develar las implicaciones en el proceso educativo de algunos elementos regularmente ignorados al tratar el tema del contexto de los ambientes de aprendizaje. Con un enfoque predominantemente crítico - descriptivo relaciona y llama como elementos para los ambientes escolares - ante un DEBER SER - entre otros a los saberes, sentimientos y acciones frente a la relación de la escuela con el entorno, las tecnologías de información, aspectos de la comunicación (el lenguaje, la palabra), la lúdica, el recreo, las relaciones al interior de la escuela, los códigos de normas, las conductas de los actores de la comunidad escolar, el rol del maestro, la infraestructura, los materiales, lo socio cultural (los valores, el conflicto escolar) , lo socio económico (régimen laboral, inequidades).

Palabras clave

Ambiente de aprendizaje, maestro, TIC.

Introducción

Hace algunos meses me propuse reflexionar sobre ambientes de aprendizaje y me preguntaba qué quisiera leer en un artículo sobre este tema. Revisando y repasando distintos referentes bibliográficos, consultando las notas de registro sobre las vivencias en instituciones educativas, concluí que seguramente quisiera escribir sobre algo que no he leído o que requiere reflexiones con más nivel de atención y detalle. En la revisión, se muestran las aproximaciones al concepto de “ambientes de aprendizaje” y en otras las aplicaciones tecnológicas sobre pretensiones específicas o saberes que son incrustados como marcos para la innovación.

De este modo, el deseo es compartir una reflexión sobre “ambientes de aprendizaje” y específicamente un asunto práctico en relación con lo que puede enfrentar el maestro, cuando pretende incorporar tales propuestas en el escenario escolar. De otra parte, abordar aspectos que en la revisión, observación y registro de la experiencia como directivo docente, no arrojan los planos de aproximación conceptual o cómo se concibe un “ambiente de aprendizaje”.

Se quiere colocar en escena la palabra “contexto”, un término central en las propuestas que la literatura reporta y a mi modo de ver, lo que este oculta: la implicación del diseño y control como pretensiones válidas para cualquier proceso educativo, la incidencia de la variable económica financiera de las pretensiones innovadoras, las relaciones contractuales en las que se sitúa el maestro dentro del régimen privado o público, las condiciones de la gran mayoría de la población escolar o vinculada a la escuela, la discusión sobre la sociedad de conocimiento y TIC, en las pretensiones de articulación en los planes de ambiente de aprendizaje. Finalmente trazar líneas críticas sobre la aplicación de ambiente de aprendizaje para intervenir en el conflicto escolar, una propuesta que el gobierno municipal de Santiago de Cali denomina mediación escolar.

No es pretensión en estos trazos agotar las relaciones sobre anteriores aspectos, pero sí acercar reflexivamente lo que el término “contexto” en la aproximación conceptual sobre “ambientes de aprendizaje” ofrece.

Escuela, ambiente de aprendizaje y maestro

La escuela es el ambiente de aprendizaje más importante en la sociedad moderna, y dentro de esta, el aula de clases es escenario para pensar la práctica y sus agentes. Quiere decir, que no es el único y que los otros no son propiamente escolares, siendo estos mucho más gratificantes y de mayor aceptación o concurrencia, no por esto son mejores; entre ellos puede mencionarse a las comunidades, grupos culturales, grupos de pares y los medios de difusión y comunicación.

La escuela amplía hoy sus fronteras hacia la ciudad, es así como incursiona cultura ciudadana, convivencia, derechos humanos, democracia, asuntos no ceñidos solo como asignaturas, también son ampliaciones donde lo social corre la cortina de la racionalidad instrumental y funcional de la escuela que separa la ciudad y se pasea por ella. De la misma manera, es innegable la incidencia de las tecnologías de la información, las redes virtuales y comunidades sociales virtuales; espacios de encuentro de ausencia física y presencia simbólica, donde lo físico se dilata y virtualiza. Encuentros donde la imagen, el símbolo, y la palabra cobran preeminencia, nuevas gramáticas no necesariamente con carga significativa ilustrada y para toda edad, credo e interés. Al parecer no hay maestro, y no lo requieren. Los temas, ritmos, tiempos y secuencias se arman desde las preferencias individuales o colectivas, hay textos, escrituras, lectura, imaginación y libro en otras presentaciones, pero con la misma innegable función de perpetuar la memoria de la humanidad.

Una pregunta o respuesta recurrente en la literatura revisada dice ¿Cómo innovar ambientes de aprendizaje lo suficientemente poderosos y dinámicos para lograr en los alumnos una disposición para aprender a pensar activamente?

Como se lee, al parecer, el pensar es una disposición ausente en los alumnos y hacia allá se dirigen las aplicaciones tecnológicas sobre los ambientes de aprendizaje; el ambiente puede contribuir a tal pretensión. Más honestamente, a dirigirla y controlarla conforme a la estructura y racionalidad que prevalece homogénea y privilegiada en la sociedad occidental: El capital.

Pero, ¿qué se entiende por ambiente de aprendizaje? Es la construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina 1999, citado por Duarte 2003). Es así como el ambiente educativo está signado por la identidad, que posibilita creación de relaciones de solidaridad, comprensión, apoyo mutuo e interacción social (Duarte 2003) e involucra condiciones materiales para la implementación; transformación de las relaciones interpersonales básicas entre maestros y estudiantes; acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes, actitudes y condiciones materiales socio afectivas y múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en cada propuesta educativa (Chaparro 1995, citado por Duarte 2003).

El ambiente de aprendizaje es un concepto de orden tecnológico, con un poderoso contenido para la intervención eficaz y asegurada. Recoge los modos instrumentales y manifiestos

del diseño, control, cálculo y certeza propuestos para la época moderna. Como dispositivo, involucra el espacio y lo interviene; subordinado al conjunto de propósitos y resignificado con las teorías cognitivas de enseñanza aprendizaje.

Es una propuesta más que involucra el diseño y control en la ampliación del espacio para regular los momentos y el movimiento, el lenguaje, materiales; articulados a un “telos” desde las teorías y tecnologías que a bien el diseñador escoge.

Las experiencias sobre ambientes de aprendizaje colocan el desarrollo del aprendizaje en propósitos cognitivos en relación con la lúdica, el espacio y relaciones de poder, los roles estudiante y maestro, convivencia y violencia. Con ellos se formulan presupuestos que permiten entrever problemas y ensayos de solución sujetos al contexto donde aplican.

Quiere decir que el concepto ambiente de aprendizaje tiene aplicaciones contextuales e involucra propósitos, “sano desarrollo de los sujetos, y aprender a educarse” (Naranjo, Torres 1996, citado por Duarte 2003).

En referencia dada por Jakeline Duarte respecto al artículo publicado por Moreno y Molina (1993), dice: “en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado: en cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por las consideraciones asimétricas de la autoridad (autoritarismo). En cuanto al conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en cuanto a valores se halla sumido en una farsa en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia personal o de autoridad que por consideraciones éticas de mínimos, en donde se privilegia el saber racional instrumental y se descuida el arte, las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes. Señala además, que el trabajo de los estudiantes y la actividad profesional del maestro carecen de sentido y posibilidades de autorrealización, se considera posible el conocimiento en ausencia de tensiones afectivas, lejos del deseo incentivante o manifiesto de saber o la voluntad de saber, lo que conlleva un conocimiento sin comprensión, sin sentido para la vida de sus agentes. Las actividades y la organización escolar se fundan en normas que son ajenas a un proyecto ético propio de estudiantes y maestros”.

Puede agregarse al panorama que los maestros cumplen con la jornada laboral y con la tarea de instrucción a veces fastidiados, otras acomodados y con cualquier pretexto no asisten a la clase.

Las relaciones al interior de la escuela se definen desde los códigos explícitos e implícitos, los cuales en ocasiones y sobre las acciones intencionales de los agentes (maestros y administrativos) pueden entrar en contradicción. En otras palabras, lo que hacen los maestros y administrativos docentes, sus acciones, en ocasiones pueden responder a códigos implícitos que contrarían la ley o la norma (la misma que hace parte del código explícito).

Se entiende por código el conjunto de principios expuestos y externos o internos al sujeto o sociedad que tiene la pretensión de regular las conductas individuales y sociales, desde los cuales pueden describir y justificar conductas homogéneas de los grupos y sociedades hasta las formas particulares e individuales. El contenido significativo del código si bien tiene carga intencional de conducta, está sometido a la interpretación de la representación mental del conglomerado social y los individuos, de este modo calificarla como desvirtuada está ligado a la regla de significado social de quienes participan.

Por principio, la ley pretende ser justa y propugnar por la equidad, pero no significa que de modo particular la ley contenga, permita alcanzar y distribuir la justicia y la equidad. Cuando esto sucede, la ley debe cambiar su enunciado hacia aquella que pueda lograr dicho propósito. De cualquier forma, el contenido de la ley se ha entendido de ese modo. Los códigos implícitos pueden por tanto oponerse a la ley que distribuye injusticia e inequidad, este sería el lado positivo del código implícito que contraviene la ley o norma. Pero de otra parte, cuando se acepta que la ley imparte justicia y equidad, la conducta dictada por el código explícito resulta cuestionable. La pregunta es ¿por qué predominan estas conductas desde los códigos implícitos que contravienen la norma e impactan sobre la justicia y la equidad?, ¿Qué racionalidad se halla justificando las conductas?

Según Kant, una acción es buena cuando se realiza por deber (buena voluntad) y no por inclinación. El hombre sólo obra moralmente cuando reprime sus sentimientos e inclinaciones y hace lo que debe hacer. Kant distingue las acciones conforme al deber y por deber, que son las que uno realiza guiado por la “buena voluntad”; solamente cuando el hombre reconoce que debe pagar una deuda porque ésa es su obligación, es cuando es genuinamente una persona moral. Kant presenta la siguiente tesis relacionada con la acción conforme al deber “Si el hombre actuara alguna vez única y exclusivamente por el deber, esta actuación sería una prueba irrefutable de la libertad como primera causa incondicionada. Pues una actuación por deber no podría apelar a una causa anterior, ni en el sentido temporal ni en el sentido causal. Cuando digo que actúo por deber quiero decir que la aceptación de mi deber es el acto originario, todo lo que alguien necesita saber para explicar mi acción. “Lo hice porque entendí que debía hacerlo” es lo que se añade a la frase de “Yo soy responsable”. “Lo hice libremente” quiere decir “entendí que era mi deber hacerlo”. El deber es en últimas un concepto, repárese en que lo intelectual es la condición de deber, propia de un determinado concepto como regla de conducta; pero el deber es un acto plenamente espontáneo, en el que la libertad produce su efecto. Inicialmente, la libertad consiste en configurar una representación intelectual que sea “deber” para el hombre. En segundo lugar, consiste también en aceptar este deber libremente forjado como regla de conducta.

Actuar por conveniencia es ir en contra de los imperativos categóricos; para Kant un acto es malo cuando el sujeto realiza el acto porque espera sacar de él alguna consecuencia favorable, si lo realiza como un medio (imperativo hipotético). Las acciones que caracterizan este modo de pensar son las acciones conforme al deber. En ellas sólo hay una adecuación externa del sujeto hacia la norma. El individuo actúa por temor o inclinación a la ley, no por respeto al deber: por ejemplo, cuando un sujeto paga una deuda sólo por temor a las consecuencias (comportamiento amoral o sin significación moral). Según Kant, no es moral el hombre que por accidente cumple con su trabajo por temor a ser sancionado o por temor a ser enjuiciado, o bien, por pura conveniencia.

El silencio cómplice, o el no hacer, como modos de resistencia al deber, responden al actuar individual, dentro del exclusivo lugar de la comodidad: “entre menos sé hacer o muestre que sé hacer, menos labores puedo hacer” y “entre menos labor pueda hacer, más fácil viviré”. Parece ser la guía de conducta y la norma frente al trabajo escolar hacia la formación de los jóvenes. Es el contenido del actuar de modo irresponsable. Presenciar el daño de los pupitres, identificar los conatos de riña cocinados en presencia de los maestros, mirar rayar las paredes con marcador, escuchar y presenciar amenazas, socializar contenidos nada

significativos y poco conformes al nivel escolar reglamentado para cada grado; no pueden convertirse en actos sin reglas, o ser incorporados peligrosamente como cotidianos, que llevan a caer en la costumbre de la impunidad y la falta al deber.

Para efectos de normalizar a los individuos, se utiliza la escuela y el cultivo de la razón que guíe la voluntad, sujetarlos culturalmente, implica interiorizar la norma justificada en el intelecto y para esto, se tienen, entre otras, herramientas escolares simbólicas y directas, ellas son: espacios de reflexión desde la ética y la moral; el uso del poder fundante de la palabra como creadora de realidad; el observador del estudiante; los reportes de faltas a las reglas de convivencia; actas de descargos sobre las faltas imputadas; compromisos académicos y de convivencia; espacios de recuperación de logros; actividades formativas extracurriculares, conversaciones y decires, los manuales de convivencia, y toda la apología jurídica de conductamiento, en pro del deber y la convivencia.

A modo de síntesis hay dos maneras de actuar: conforme al deber responsablemente o contrario al deber, es decir, irresponsablemente.

Pero la discusión sobre el “ambiente de aprendizaje” debe incluir al maestro en las condiciones de relación contractual: estabilidad laboral, remuneración, las condiciones de infraestructura y acceso que enfrenta para desempeñar su labor, los modos culturales de ser de los estudiantes y la comunidad en general que a diario atiende. Un maestro de secundaria atiende entre 200 y 400 estudiantes a la semana, situación distinta para un maestro de primaria que atiende 45 niños, las condiciones son distintas, no más fáciles. Por esto, el concepto de aprendizaje debe incluir las condiciones en las que opera el maestro.

Algunos autores sobre el tema coinciden en situar al maestro como agente central en la generación de ambientes de aprendizaje con la justificación de desempeñar “un papel real transformador del aula, y la toma de decisiones, de la apertura y coherencia entre sus decisiones democráticas y sus actuaciones, de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representantes de la cultura y de la norma”.

Pero las condiciones laborales, de remuneración del régimen público para los maestros y con más severidad para los regulados por el régimen privado, no ofrecen condiciones adecuadas para sostener un profesional al que la sociedad y los distintos autores reconocen su papel fundamental en la construcción y transformación social.

El régimen laboral en el sistema escolar privado, opera realmente bajo las razones del régimen laboral industrial, es decir, horas ocupadas en labor, o contratadas, son remuneradas considerando la racionalidad económica-financiera de punto de equilibrio, conforme al número de estudiantes matriculados, número de grados o cursos abiertos, número de horas disponibles, duración del año escolar; se constituyen en argumentos que determinan la oferta laboral y la disponibilidad de horas para asignar, lo que implica también el pactar el precio por hora de labor. Opera como un régimen de desalarización. Se agrega que el maestro tiene empleo entre ocho y diez meses al año y la liquidación de las prestaciones sociales, a veces, no corresponde con las bases reales de la remuneración y el tiempo de labor.

En el régimen público, en particular en el D. R. 1278 del 2002, el ascenso a escalafón docente depende del resultado de la evaluación docente en los últimos tres años, de una prueba de

competencias que debe aprobar en un 80% y de la disponibilidad presupuestal del ente público del que depende. Las tres condiciones en cumplimiento simultáneo para operar en dicho ascenso dentro del escalafón. Han transcurrido seis años desde la enunciación del decreto reglamentario y hasta el momento no hay convocatoria para la prueba de competencias y poder aplicar en el escalafón.

Desde este panorama de condiciones, resulta interesante preguntarse por la satisfacción del maestro en su labor, considerando aquella premisa weberiana que dice: Todo proyecto cultural se sustenta por su base económica y la subordina. Queda entonces la cuestión: si todo asunto de innovación sobre ambientes de aprendizaje queda supeditado al centro de actuación del maestro, también debe incluir las condiciones en las que opera.

Se agrega el estado de la infraestructura y recursos financieros que las instituciones escolares, las organizaciones comunitarias y la atención a los grupos de pares que actúan en las calles de los barrios de la ciudad, demandan. Misma que tiene igual importancia, como condición para pensar ambientes de aprendizaje, lo que implica, la alteración de las acciones y prácticas educativas, así como la modificación de espacios escolares y de los materiales. Este aspecto (de infraestructura y materiales), sufre ocultamiento dentro del discurso oficial o privado, a través de la cortina denominada “maestro creativo e innovador” que significa “trabajar con lo que hay, con lo que pueda, con lo que tenga o lo que de su bolsillo pueda colocar”. Modo manifiesto de exigir transformaciones escolares hacia el cumplimiento de propósitos de mejoramiento en los procesos de enseñanza aprendizaje a bajo costo o trasladando el costo a la comunidad escolar, vía pensiones, compras de materiales en la lista escolar, o derechos educativos.

Con referencia a lo anterior, cito el siguiente párrafo hallado en una de las publicaciones bibliográficas sobre ambiente escolar: “se trata de propiciar ambientes que posibiliten la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos sin excepción en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general” (Duarte 2003).

Una cita que coloca al maestro en el centro de la discusión, que exige de este la creación o innovación de dispositivos inmateriales y simbólicos de cambio en las relaciones sociales y del o con el saber entre los agentes, pero escapa la exigencia material o las condiciones materiales la implicación económica-financiera y la participación institucional, que no puede dejarse sobreentendida, debe explicitarse la respuesta a la pregunta ¿Quién financiará las propuestas sobre ambientes de aprendizaje? O, es suficiente con el eslogan “querer es poder” como si el asunto fuese reducido a un voluntarismo de agentes altruistas, despojados de intereses particulares y encomendados a la pura labor de educar. Nada más adecuado para una propuesta económica de estado, o de empresa de servicios educativos privado de clara aplicación de reducción presupuestal.

Lo que involucra el ambiente de aprendizaje

Todo plan propuesto de innovación y transformación de la escuela, de algún modo, involucra el aula (sea ésta definida espacial y/o simbólicamente), el encuentro de intenciones

entre estudiantes y maestros sucede y concreta en el aula, no hay simulacros en ella, aun el simulacro es una expresión auténtica de la intención, la intención del simulacro.

En las propuestas de ambientes de aprendizaje, el aula se amplía a espacios más allá del acomodo físico de paredes y sillas ordenadamente dispuestas, lo que significa, como ya se mencionó, la ciudad involucra el barrio, las instituciones y grupos culturales, organizaciones disímiles, articulados al plan, las intenciones y los intereses de los agentes. En los participantes debe contar su deseo, el reconocimiento de los actos individuales y colectivos, el descanso, la libertad y la lúdica. Todo resultado de la construcción consultada, consensuada y colectiva de los que participan o creen poder participar en la escuela.

El lenguaje cobra protagonismo, la palabra como creadora de realidad se instaure en los distintos modos y modos homogéneos del decir, el hablar, el palabrear, prefiguran y configuran las relaciones sociales, los significados de los espacios, el tránsito en ellos, el ejercicio del poder.

Las transformaciones involucran el lenguaje. Es así como la relación cotidiana se afecta en una pretensión de innovación en el ambiente del aprendizaje, el reconocimiento de los afectos, los deseos, la tolerancia, la comprensión, el régimen disciplinario. El espacio cambia en su disposición cuando la intención y significados de los agentes y actores los crean de modo común compartido y acordado.

La palabra, así como construye realidad, también posibilita conductas y opiniones, funda significados y relaciones de sujeción consigo mismo, con los demás y lo demás. Como dispositivo es bien conocido el uso instrumental en el efecto Pígalión o la Neurolingüística. De cualquier modo, el lenguaje debe ser considerado en su adecuación, aceptación y función dentro del ambiente de aprendizaje pues el carácter teleológico del término “ambiente de aprendizaje” lo involucra en un importante papel en la concreción de los propósitos que son incrustados en las propuestas.

Creo que ningún maestro puede negar en su experiencia escolar el haber enfrentado, alguna vez, estudiantes que al parecer no permiten el desarrollo de la clase, es decir, siguiendo el modo concebido y planeado en su “desarrollo normal”. Ese ruido al parecer incómodo y molesto, perturbador y anómalo, insoportable a veces, si se quiere decir de este modo, pero difícil de ignorar. Desde otra mirada puede ser una forma de comunicar que el ambiente de aprendizaje en el aula está ausente de un elemento: La lúdica, el goce, el disfrute del hacer algo con sentido, significado y utilidad.

Alguna vez leí que el recreo es algo que todo estudiante espera y disfruta, pero es inútil. Afirmo algo distinto: el recreo es el momento más útil, en ese lapso los estudiantes se hallan más dispuestos, activos y atentos a aprender sobre lo que les interesa, por tanto es un espacio muy útil.

La innovación en ambientes escolares requiere que sea un recreo, largo, diverso, donde los intereses se puedan identificar y fundar. Identificar significa reconocer en los estudiantes los intereses que traen, los intereses sobre los que se convocan como grupo de pares; fundar intereses significa los que son escogidos para la formación, que involucran una noción de sujeto actual y futuro, con toda la pretensión o intención que dicha noción puede involucrar desde las instituciones, comunidades, grupos involucrados. De este modo, y conforme a

los intereses puede lúdicamente proponerse e incluir aquellos estudiantes que no soportan más la inutilidad instruccional de los saberes, por la inaplicabilidad a las vivencias que traen, mediata o que corren; por la ausencia de claridad en su utilidad futura, lo que puede conllevar expresiones manifiestas de desatención, fuga, evasión y fractura del “desarrollo normal de la clase”.

Otro relato mas para ilustrar el asunto de la importancia de la lúdica en el ambiente de aprendizaje es la práctica del bordado. Cuando se indaga a las personas mayores que hoy redondean los sesenta o setenta años por su experiencia escolar, (a algunos de ellos que lograron alcanzarla), y se pregunta por la clase más chévere de la escuela o el colegio, hay cierta recurrencia coincidente en la respuesta, se escucha un eco común: Bordado.

Las razones que argumentan pueden sintetizarse en que durante la clase era divertido. Hoy algunas instituciones escolares han vuelto a incorporar el bordado. Nadie puede negar el valor económico que tienen los tejidos de Cartago (Valle), pero además, han entendido el bordar como una actividad que estimula el lado derecho e izquierdo del cerebro, ya sabemos lo que esto significa neurológicamente, además de estimular la motricidad fina, demanda grandes niveles de atención, perseverancia, constancia sobre la actividad y ante todo es divertido, satisfactorio. No quiere decir esto que el bordado ahora debe ser parte de todo plan de ambiente de aprendizaje, pero sirva esta plática para ilustrar el sentido lúdico de la actividad. En aquellas instituciones donde se implementó, recurrentes visitas a la hora del recreo, se constató estudiantes trabajando en bordado, pero hay comentarios de ellos que lo realizan en vacaciones, en domingos y hasta “trasnochan” realizando el bordado. ¿Qué tiene el bordado que no tiene la química o la matemática, o las ciencias sociales? ¡RECREO!. En el bordado se explican las técnicas para realizarlo y el estudiante es autónomo, libre, creativo. Tiene un resultado por verse, para mostrarse y es divertido aprender a hacerlo, hacerlo y terminarlo: ¡yo estoy en clases de bordado!

Otros aspectos que esconde la palabra “contexto”

La palabra contexto dentro del ambiente de aprendizaje es clave. Sitúa la diversidad, heterogeneidad de las propuestas; pero solo enunciada no es justa frente a la realidad que debe enfrentar el maestro.

Ya se mencionó que el maestro es el directo implicado en la tarea de innovar ambientes de aprendizaje. Ningún proyecto puede obviar las condiciones biológicas y psicológicas de los estudiantes; para precisar al respecto, hablo de la nutrición y el hambre.

Por más estructurado y bien intencionado que esté un plan de ambiente de aprendizaje, si los niños y jóvenes no están atendidos adecuadamente, digo a nivel nutricional, tal proyecto se pierde en la urgencia del hambre y las secuelas neurofisiológicas de la inadecuada nutrición. Esto no es un asunto contingente o situación esporádica, debe ser comúnmente considerado cuando el 70% de la población colombiana califica según el B.M como pobre. Existe una población representativa que vive con menos de dos dólares diarios, segmento del cual se ocupa el sistema educativo público. Agregado a esto, se hallan las condiciones mucho más deplorables de la población calificada como pobre de la zona rural, cuyo ingreso per cápita diario es inferior al urbano, y existen poblaciones con serios problemas de infra-

estructura básica en salud y saneamiento básico. Esto contribuye y debe ser considerado en los planes.

Por esto, la pregunta por el costo de los bien intencionados planes de ambiente escolar. La inclusión de la innovación de ambientes de aprendizaje debe explicitar el contexto donde aplican y considerar la intención y pretensión, reconociendo esta problemática a la par de contemplar el trabajo infantil, la fragmentación o desconfiguración y reconfiguración de las familias, la desatención de jóvenes y niños por parte de los padres, ante la inminente necesidad de entender la sobrevivencia, con empleos informales que demandan gran cantidad de tiempo fuera de casa y escasa remuneración. Considerar la implicación del flagelo de la delincuencia, tráfico y consumo de estupefacientes, Los valores de hoy colocan a los jóvenes en una torbellino de consumo, más de tres mil imágenes diarias recibe un joven promedio en nuestras ciudades, lo que pone al orden del día el sentido de la vida en el consumo, el exacerbado hedonismo, cargado de un culto al cuerpo, la juventud y la belleza, la exaltación de los sentidos. Modos que se toman los espacios de la mente individual y colectiva, los imaginarios sociales como metarrelatos significativos para orientar la vida, el afianzamiento en las comunidades y organizaciones. Se agregan las acciones individuales y colectivas de la cultura mafiosa, caracterizada por conductas que afianzan el menor esfuerzo, la anomia en la convivencia, la aplicación de justicia de mano propia, la exigencia de derechos pero la flexibilidad e irresponsabilidad en el cumplimiento de deberes.

Existe una creciente actitud de no participar ni creer en el Estado y la posibilidad política de transformación social, ante un contundente fracaso de las alternativas de izquierda de los años sesenta y setenta, con sueños y relatos copiados del encanto de la modernidad: progreso, justicia, libertad, razón, ciencia y autonomía, equidad, igualdad, que ya no están en el imaginario de los jóvenes; hoy sus relatos y aspiraciones están copados por la ideología del éxito a toda costa y sin esfuerzo, el disfrute del cuerpo sin responsabilidades o consecuencias, acumular y consumir, vivir sin detenerse a revisar la historia o las posibilidades del futuro, atendiendo y reforzando las formas bárbaras de la fuerza, otorgadas por el ejercicio de la violencia física, armada, la agresión, como defensa o como medio para alcanzar fines. Todo ello reduce cada vez más el uso inestimable de la razón, la solución de conflictos por medio de diálogos, acuerdos civilizados y dentro del respeto a la diferencia, los derechos y la vida humana.

Las TIC y la sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento es la actual forma de orientar el proceso educativo en la época contemporánea. Contenidas en las directrices políticas y recomendaciones de los organismos multilaterales (Banco Mundial, F.M.I., UNICEF, ONU, BID), responde a la sentencia anticipada de Max Weber en su texto *Economía y Sociedad*, donde afirma que aquellos sujetos que no apelen a un saber útil para la sociedad, están condenados a ser marginados y excluidos. Si se acepta que la educación es distribuidora de bienestar y calidad de vida, al cumplir el propósito de formar y capacitar a los miembros de la sociedad para el trabajo y la vida, de modo que puedan incrustarse dentro del sistema económico, cuando son captados para el empleo; entonces puede afirmarse que la sociedad de conocimiento viene de la mano de la educación en sus tres modos: informal, no formal y formal, junto con la ampliación y profundización de la plataforma tecnológica.

De otra parte, los individuos al poseer un tipo especial de conocimiento o saber tecnológico, no es condición de aseguramiento de un empleo, pero sí de poseer la condición de competir por uno, dentro de la división del trabajo y la oferta de empleo. Quiere decir que incrustarse en la sociedad implica dominio predominantemente (no exclusivamente o únicamente) certificado, de algún tipo de saber que demanda la sociedad, pero que esto no garantiza el pleno empleo de la población capacitada.

Al modo comprensivo de la economía de corriente keynesiana, los tipos de desempleo son: el desempleo involuntario, cuando se tienen las condiciones de saber tecnológico pero no está la oferta disponible o suficiente; el voluntario, a pesar de existir la oferta, a pesar del dominio de algún saber tecnológico no es aceptado por razones de salario, lugar, responsabilidades o tipos de actividad etc., y el desempleo tecnológico, por ausencia del saber tecnológico exigido o no poseer ningún tipo de saber. El desempleo en Colombia alcanza cifras escalofrantes de 14.0 %². Se estiman cifras cercanas a 3.130.000 dentro de la población potencial y económicamente activa, incluidos aquellos que están en modos informales de empleo. Puede agregarse las personas que dependen de esta población potencial y económicamente activa. Esto es una barrera económica del 14.0%, dado que es población que no puede acceder a sistemas educativos y a las plataformas tecnológicas, dos baluartes de la pretensión globalizante de la sociedad del conocimiento.

Si se agrega que existe una desigualdad en la oferta de servicios educativos entre lo público y lo privado,³ lo que coloca una barrera económica como pensiones y demás gastos para la educación, para el acceso a la educación y al saber; sumado a la condición de tasa económica de retorno negativa que tiene la educación pública, dada la situación que enfrentan los escolares de secundaria pública al egresar graduados como bachilleres sin clara posibilidad de acceder o competir por un empleo, pues el saber escolar después de once años no califica dentro de los saberes privilegiados del sistema productivo y el creciente descenso de la calidad y cobertura de los estándares mínimos, requeridos en los contenidos que el sistema escolar público tiene.

Es claro que el servicio educativo dejó de ser un derecho, es un servicio que el Estado garantiza y regula, pero la oferta pública hoy es superada por lo privado, el acceso a la educación técnica esta en un desequilibrio, presenta mayor demanda que oferta, y las barreras de acceso son la disponibilidad de cupos e infraestructura. La dotación a instituciones educativas tecnológicas tiene un elevado costo que el Estado no asume dada la prioridad sobre otros renglones como es seguridad nacional y sostener el estado de guerra interna. Es claro que la

2. Fuente Senado de la Republica Abril de 2009. Desempleo en Colombia y Crisis mundial. Debate dado por las senadoras Cecilia Cuellar, Piedad Córdoba y Luis Fernando Velasco y Dane informe trimestre 2009 www.dane.gov.co.

3. Sanguinetti, José María, Franco Rolando y Solari Aldo E. "La actividad privada crece tanto cuando responde a demandas en 'capacidad de comprar servicios', como cuando el Estado proporciona los recursos mediante vales o subvenciones. En el primer caso, se observa que hoy atiende a más de la mitad de los estudiantes que realizan estudios de nivel superior (postsecundario) en Brasil (58%), Colombia (64%), Chile (53%), El Salvador (69%) y República Dominicana (71%). Hay tendencias similares en Paraguay (46%) y Perú (35%), se inicia el proceso en México (22%) y Argentina (20 por ciento)". *Estudios de la CEPAL. Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia*. P. 273.

educación superior es privilegiada con barreras de precios y los resultados de las pruebas ICFES como requisito para acceso a la educación superior especialmente pública.⁴

La inequidad en la distribución del ingreso donde muchos tienen tan poco y pocos tienen demasiado. El coeficiente Gini (Bonilla 2008) muestra una alta concentración del ingreso en un 53.2 de la población, solo inferior a Bolivia y Haití respecto a toda Latinoamérica, es un mediocre coeficiente que indica en sesenta años una equivocada política social. La distribución de ingreso por región muestra desigualdad de una región a otra, es así como son polos opuestos Bogotá el más alto y Chocó el más bajo. Esto es una gran barrera para acceder a servicios educativos y plataformas tecnológicas de información y conocimiento. Un estudio realizado por Leonardo Bonilla concluye que “la distribución del ingreso de los hogares y los ocupados no es igual en todas las regiones de Colombia. En efecto, las diferencias entre departamentos y ciudades pesan por lo menos un tanto en la desigualdad total de los hogares y los ocupados, como las diferencias entre niveles de educación”. (Bonilla 2008. p.25).

Las formas actuales de administración pública colocan en el centro a la comunidad y reducen el papel protagónico del Estado a ente administrador de nómina y personal, lo propio del modelo neoliberal, que concibe la intervención del estado reducida y más allá de esto como distorsionador de la acción del mercado y de la “natural” ley de oferta y demanda como bien lo dice Eduardo Rodríguez (2009): “Una de las causas que ha desarticulado los sistemas educativos contemporáneos en los países que como el nuestro, iniciaron profundas reformas de la enseñanza con las consignas de equidad, calidad, diversidad y eficiencia, es que “recolocan” o “reestructuran” los centros de autoridad modificando el mapa tradicional de los poderes en educación. El nuevo discurso de las reformas educativas revaloriza el lugar de las familias, le da más espacio a la comunidad en la toma de decisiones, reduce el papel del Estado, y otorga más autonomía a los centros educativos” (Rodríguez. 2009).

Esto pone el modelo en inercias de la costumbre, en el reforzamiento de prácticas tradicionales autoritarias, relaciones de poder y subordinación, violencia simbólica, escasa participación y compromiso con una escuela abierta y profesores comprometidos con el futuro, quienes asumen en letargo las aspiraciones salariales, pensionales y cierta seguridad de por vida que el sistema público garantiza, en la más irrestricta regla de la jornada o tarea cumplida, que raya con la vulneración de concepciones éticas cívicas o de mínimos y la irresponsabilidad.

Los entes administradores de la educación pública,⁵ han acogido como estrategia incrustar, a los maestros (primaria y secundaria) dentro de programas de capacitar en tecnologías de la información y comunicación, programas como “INTEL”, “A que te cojo ratón”, “Compartel”,

4. Como la demanda de cupos universitarios en universidades públicas es tan grande, tan solo a la Universidad Nacional sede Bogotá se presentaron para primer semestre de 2006, cincuenta y dos mil doscientos sesenta y un estudiante, de los cuales solo dos mil setecientos setenta y cuatro (2774) fueron admitidos, la mayoría de jóvenes que quieren ingresar a un programa de Educación Superior se quedan sin estudiar, debido a que muchas familias no pueden pagar las costosas matrículas de una Universidad privada. El 70% de las instituciones de educación superior en Colombia son privadas.
5. Ver la página web del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación departamental y municipal, se muestran los convenios de apoyo para este propósito y la mención de los fondos.

“Maestro Siglo XXI”, con cobertura tanto en área urbana como rural y a nivel nacional, dentro del propósito de la sociedad del conocimiento. De este modo los maestros serán el pilar para “reducir la brecha digital” en las poblaciones y comunidades donde inciden. Esto, más que un importante logro de actualización tecnológica, viene de la mano de una estrategia global para ampliar y profundizar el mercado de productos tecnológicos, incrementar el consumo y profundizar la dependencia de productos de alta tecnología de nuestro país.

Cualquier plataforma tecnológica que se implemente, y cualquier plan que se trace en educación no prospera en el propósito del desarrollo de la sociedad del conocimiento si no consulta dentro de cada país, región y localidad, los modos culturales de ser y los somete a procesos prolongados de interpretación, construcción ínter subjetiva y radical crítica; si no considera las entidades educativas públicas en condición operativa de organizaciones disfuncionales, en permanente conflicto social, resultado de la diferencia de clases sociales, inequidad en la distribución del ingreso y bienestar, inoperancia e impunidad en la administración de justicia, desconocimiento de los derechos humanos y del invaluable valor de la razón y la vida.

La avanzada de la sociedad de conocimiento no puede desconocer los modos culturales y contextuales, específicos de las comunidades. Si esto hace, es una pretensión homogenizante, de pensamiento único y claramente excluyente de la pluralidad y diversidad cultural nuestra. Pensar que el acceso a la educación y las tecnologías es democrático y posibilitador de la pretensión de sociedad de conocimiento en nuestro país, es una asunción que desconoce la profunda e histórica desigualdad social e inequidad en la distribución del ingreso y las temibles consecuencias evidenciables de la profundización de la crisis social, resultado de la creencia ciega en el “justo mercado regulador”, las leyes naturales de oferta y demanda, la reducción del papel del Estado en la intervención, regulación y distribución económica de la riqueza y el bienestar; y es desconocer el gran costo social, político, económico que se ha pagado en los últimos cincuenta años de guerra interna.

En la pretendida sociedad del conocimiento ¿dónde quedan los 4.000.000 de desplazados, las víctimas de la guerra interna, los aparatos militares y paramilitares parasitarios del ingreso nacional bruto y de la estimada economía del narcotráfico, dónde aparece el 32% de la población no atendida por el sistema de salud, los ancianos sin garantías, las poblaciones de jóvenes sin alternativas de empleo y educación para el empleo, los niños sin participación dentro de la cobertura escolar y tecnológica?

Con este panorama queda abierta la respuesta sobre la posibilidad de alcanzar y mantenerse en la sociedad del conocimiento en Colombia. Sospecho que la respuesta es negativa y nuevamente estaremos dentro de las poblaciones excluidas del protagonismo en el mundo.

Conflicto escolar: la mediación escolar como aplicación de ambiente de aprendizaje

Dado el incremento de la violencia escolar y los sucesos que en diferentes instituciones se han presentado, en casos con consecuencias graves; la alcaldía de Cali tiene por propósito intervenir con estrategias educativas en la prevención y resolución de posibles conflictos entre los escolares. Para esto, propone la estrategia de grupos de mediación escolar y con-

sidera importante recoger las experiencias de las instituciones educativas públicas de Cali sobre la innovación en ambientes de aprendizaje para la resolución de conflictos y considerar el contexto específico escolar, social y comunitario en los que surgen.

La mediación escolar tiene un alcance dentro de la escuela y confía que el cambio en los modos de resolver los conflictos, sea progresivamente resultado de educar las generaciones, es decir, del cambio provocado por procesos educativos en la comunidad escolar, cambio intergeneracional. Como estrategia, tendrá el acompañamiento de la oficina del menor y familia de la Personería municipal, Defensoría del Pueblo, Oficina de Derechos Humanos, las Comisarías de Familia, la policía comunitaria, el ICBF y los centros de atención y formación de menores, Valle de Lili y San Bosco como el marco legal del actuar de los mediadores escolares y las anteriores entidades en la Ley de Infancia y Adolescencia.

Concibe la estrategia que el problema de la convivencia no es un asunto de exclusivo resorte de los coordinadores, es también asunto en el que participan de manera importante los profesores y los estudiantes, es resultado colectivo.

Caracterización del problema del conflicto escolar y alcance de la mediación escolar

Se reconoce en las institución dos conjuntos de conflictos: de baja intensidad o de menor gravedad, pero si no son detectados e intervenidos de manera oportuna, o no se realizan acciones de prevención de las faltas o delitos, pueden convertirse en muy graves y pueden tener consecuencias lamentables y procesos legales a docentes y directivos docentes. En la institución los conflictos de menor gravedad son los que se presentan por diferentes motivos que se pueden resumir en las dificultades comunicacionales que presentan: “el chismecito”, “lo que dijo”, “lo que mandó a decir con otro”; las palabras o gestos que sueltan cuando se cruzan en el espacio escolar y las fricciones o encuentros fuera de la institución que se trasladan luego al interior de la misma; robo de objetos personales (celulares, dinero, joyas, etc) o útiles escolares, balones y cosméticos. Estos conflictos menores pueden ser abordados por los grupos de mediación escolar, son de su competencia.

Los otros conflictos son de gravedad o de mayor intensidad, estos consisten en diferencias que se presentan entre los profesores y estudiantes, los conflictos con miembros de pandillas, la evasión de clases dentro de la institución, la salida no autorizada de estudiantes durante la jornada escolar, el asalto a los estudiantes en las afueras de la institución, las riñas con o sin arma blanca, las riñas pactadas y estimuladas por los jóvenes en los grupos; maltrato, abuso, físico, psicológico y verbal sobre los jóvenes por parte de maestros, padres de familia y adultos. Estos conflictos no pueden ser asumidos por los grupos de mediación escolar, están fuera de su alcance y corresponde a los profesores, directores de grupo y coordinadores asumirlos, y aplicar el debido proceso para su resolución.

La mediación escolar tiene por propósito prevenir los conflictos de menor gravedad de modo que no se conviertan en conflictos con consecuencias graves o de lamentar por la no oportuna intervención institucional.

Los grupos de mediación escolar operan con el acompañamiento de profesores, estudiantes, el coordinador y de las instituciones gubernamentales cuando se considere pertinente su intervención.

Para esto debe identificar el conflicto, caracterizarlo, aplicar procedimientos de negociación y acuerdos y hacer seguimiento.

Conformación de los grupos de mediación escolar

La Personería municipal tiene entre sus propósitos implementar modelos para la mediación de conflictos en las instituciones educativas y contribuir de este modo a mejorar la calidad de vida escolar. La mediación escolar como proceso y sus consecuentes dispositivos de actuación deben cubrir todas las instituciones educativas, para esto, los grupos deben conformarse en cada una de ellas, sugerentemente se propone este modo.

1. Selección de los profesores

Los profesores que participarán en el grupo de mediación escolar son los que conforman el comité de democracia, pero pueden ampliarse a otros docentes que voluntariamente quieran participar.

2. Selección de los estudiantes

Propone para esto que en cada institución y por cada grado se escojan tres estudiantes. Para la selección es importante identificar las habilidades comunicacionales, los valores expresos en la conducta de los jóvenes escogidos y el compromiso de asumir la tarea de mediador. Para esto, cada director de grupo debe informar y motivar sobre el importante papel del mediador escolar y si es posible sugerir quiénes pueden ser los estudiantes más adecuados al perfil. Escoger tres estudiantes por cada grupo.

3. Comunicación con los padres de familia

Una vez conformados los grupos se debe comunicar a los padres de familia de cada uno de los niños del grupo de mediadores y explicar la función y el acompañamiento que tendrá el joven en la gestión como mediador escolar. Esto es importante, dado que hay experiencias donde los padres consideran que dicha función pone en riesgo la integridad del joven, por esto es importante aclararlo. Otra estrategia es reunir a los jóvenes con sus padres, y junto con el acompañamiento de la Personería, explicar a los padres la función de mediador escolar.

4. Formación de mediadores escolares

Reconociendo que la mediación necesita de habilidades comunicacionales y liderazgo, la Personería, está comprometida a brindar la formación para fortalecimiento de estas, y en la comprensión mucho más profunda de los procesos de mediación escolar. Para esto, una vez conformados los grupos de estudiantes mediadores, todos los profesores y el coordinador participarán en una primera charla y en la elaboración de un cronograma de actividades para formación de mediadores escolares. Esto incluye la ilustración y explicación de los protocolos de actuación de la mediación escolar. Se recomienda que todos los docentes de la institución tengan conocimiento sobre los protocolos: en qué consisten, cómo y cuándo operar con ellos. El proceso de formación tiene un tiempo estimado de dos meses.

5. Incidencia de la mediación escolar en los pactos de convivencia.

Considerando el actuar de la mediación escolar, sus protocolos y campo de aplicación institucional, tienen incidencia en los pactos de convivencia, por tanto, debe incorporarse dentro de su articulado en los puntos que contemplan el debido proceso. Como recomendación se sugiere no asumir que cualquier situación de conflicto debe ser resuelto por los mediadores, ya se mencionó que algunos conflictos considerados como graves no son propios del actuar de los mediadores.

La convivencia y la resolución de conflictos es un asunto de toda la comunidad escolar, no solo de los mediadores, estos son actores que operan como parte de las estrategias necesarias y requeridas para contribuir en la resolución pacífica y dialógica de los conflictos de menor gravedad. Significa que las tipificaciones de las faltas y conflictos que se contemplen en el pacto de convivencia, y que pueda señalarse como pertinente el actuar de los mediadores escolares, debe contemplar el alcance y posibilidad de resolverlos con la participación de ellos; tener cuidado en no proponer su participación en conflictos que pongan en riesgo la integridad y seguridad de los jóvenes mediadores.

Conflicto escolar sin solución

Es de considerar que el conflicto es inherente a la condición humana y social, históricamente se señalan y se han explorado múltiples formas de resolverlos, la mediación escolar es una manera de abordar los conflictos, no exenta de limitaciones.

El alcance de la estrategia está determinado por los tipos de conflictos que pueden abordarse con el proceso de grupo de mediación escolar, no todos los tipos de conflicto pueden caracterizarse del mismo modo, y hoy el conflicto es visto como una oportunidad positiva de resolver un obstáculo, que de otro modo, no habría sido posible identificar.

Los conflictos de la comunidad y los modos de resolverlos se reproducen, producen e incrustan dentro del imaginario social. De esta manera, las formas no dialógicas, el desconocimiento y no reconocimiento de las instituciones y agentes del estado como formas alternativas legítimas de solución de conflicto, a las que puede acudir, también hacen parte de las rutas prevaletentes, con las consecuencias funestas que las estadísticas de delitos y motivaciones reportan.

Estas formas se exportan a la escuela y nuestros niños y jóvenes las aplican, dado que hacen parte de lo aprendido durante su permanencia en la comunidad. La amenaza, la agresión en pandilla, los daños en la propiedad personal, el maltrato verbal, psicológico y físico, el confinamiento y restricción al libre desplazamiento, las lesiones personales con arma de fuego, blanca u otro artefacto e incluso el sicariato; son formas que en cualquier momento pueden aparecer el escenario institucional y fracturar la convivencia, hacer el clima organizacional insostenible para los miembros de la comunidad, elevar los niveles de tensión y estrés, afectando con gran impacto el bienestar personal, familiar y colectivo.

Si bien en las teorías del conflicto que trabajan los sociólogos, existen tres corrientes identificadas: la positiva, la interpretativa y la crítica, desde la escuela crítica se identifica el conflicto como resultado de la insatisfacción de las potencialidades históricas constituidas de cada estado de la existencia de los individuos o de la sociedad. También que esta insatisfacción

es generada por las condiciones materiales y no materiales, de carencia en la formación y educación, en las condiciones económicas dignas para el buen vivir. El desempleo tecnológico, el tipo de empleo y subempleo, el nivel de ingreso que restringe el acceso a mejores condiciones de vida y cultura, la caótica distribución del espacio urbano, el hacinamiento de los inquilinatos, la falta de políticas ejecutables y alternativas para los jóvenes y adultos, la desprotección de los niños y adultos mayores, la marginalidad, son fuente central de los conflictos que nuestros jóvenes trasladan a la escuela. Ante esto, la mediación escolar es solo una alternativa y no es la que resuelve las causas estructurales que se mencionaron. Esto requiere estrategias dentro de la comunidad de más largo aliento y de inversiones cuantiosas que transformen de manera radical la marginalidad y miseria, es decir, y como primera medida, una equitativa distribución del ingreso y la riqueza, programas educativos y culturales en los contextos específicos y transformaciones del espacio urbano.

A modo de conclusiones

Los ambientes educativos deben apuntar a la formación humana y contemporánea de individuos críticos y transformadores de su lugar en la sociedad, la economía y la política. Que reconozca e involucre saberes con deseos y sentimientos, que los errores sean oportunidades para aprender lo aceptado como acierto, que la evaluación se convierta en procesos, acciones y actos de aprendizaje colaborativo, solidario, en comunidad, cooperativo, debe apuntar a la sinceridad, rectitud y reconocimiento del deseo del otro.

Deben propiciar el aprendizaje de las ventajas del actuar democráticamente, del reconocimiento de la diferencia, de la convergencia y divergencia de intereses, de la discusión sobre la homogeneidad y la diversidad, igualitarismo, desigualdad y equidad.

Es necesario contextualizar explícita y extensionalmente el término “contexto” en las pretensiones de planes para innovar ambientes de aprendizaje, el conjunto de problemas complejos que enfrenta la educación escolar, si bien tal plan no los resuelve, sí lo impactan de manera profunda y definitiva, por esto el “contexto” en el que se resuelve la conceptualización “ambientes de aprendizaje” está limitado a la profunda contradicción del capital y la pobreza como consecuencia.

Los ejemplos documentados (videos, conferencias, publicaciones) se ubican en contextos que no son la regularidad para el sistema educativo público y privado que atiende a la población pobre y marginal, pero son los contextos invocados en ellos, en lo que dicha experiencia particular y específica cabe. Pero la explicitación de la financiación de los planes de ambiente escolar, aunado a la condición lúdica, la relación inequitativa contractual de los maestros, con el estado y los particulares dueños de la oferta de servicios educativos, las deficientes condiciones de saneamiento básico, infraestructura de agua potable, la profunda y amplia brecha de las TIC, las deficientes condiciones nutricionales de la población, son parte de lo que oculta el termino contexto y que no se resuelven con planes de ambiente de aprendizaje.

Por último las dinámicas sociales a lo largo de la historia han mostrado que las esperanzas como las utopías entregan suficiente sentido para la innovación y transformación; la vida humana necesita sentidos y la utopía como la esperanza de un mundo mejor son suficientes para pensar lo pensado, y pensar lo por pensar.

Bibliografía

- Bonilla Mejía, Leonardo. *Diferencias regionales en la distribución del ingreso en Colombia*. EN: Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. No 108. Diciembre, 2008. Banco de la República. Bogotá. Colombia.
- Duarte D., Jakeline. *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estud. pedagóg.*, 2003, no.29, p.97-113. ISSN 0718-0705.
- Kant, Emanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ediciones Encuentros S.A. 2003. Madrid. 124 p.
- Rodríguez Zidán, Eduardo. *La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual* En: Revista Virtual Contexto Educativo. No. 37. Vol VII. 2009. Salto. Uruguay.
- Senado de la República Abril de 2009. Desempleo en Colombia y Crisis mundial. Debate dado por las senadoras Cecilia Cuellar, Piedad Córdoba y Luis Fernando Velasco y Dane informe trimestre 2009 www.dane.gov.co.
- Sanguinetti, José María, Franco, Rolando y Solari, Aldo E. Estudios de la CEPAL. *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia*. P. 273.