

## HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA AFECTIVIDAD: UNA EXPERIENCIA

PROFESORES DE LA ESCUELA FUNDACION HAROLD H. EDER, CALI.

*“Nuestra escuela no pudo darse el lujo de escoger alumnos cultos y maleables. Surgimos ante la necesidad de garantizar la escolaridad a niños de sectores marginales, niños que desde sus primeros años oscilan con rumbo desconocido y en desleal competencia entre el parche, la pandilla, la escuela y el hogar”(1).*

Una innovación educativa es toda práctica pedagógica que va en contravía de las prácticas tradicionalmente aplicadas. Las innovaciones, tratan de modificar o transformar el resultado de una acción pedagógica que, en el sentir de quien la concibe, ya no es válida o no suple la necesidades de su entorno social.

Una vez concebida la innovación el innovador debe diseñar estrategias que le permitan desarrollarla. Eventualmente dichas estrategias tendrían que enfrentarse, no sólo a la normatividad y al recurso humano existente, sino, además, a la costumbre de toda la comunidad educativa.

El primer enfrentamiento se da con el innovador mismo; él debe revisar su propia educación y para ello no tiene más armas

---

(1) Ponencia ante el Congreso: Por la unidad de los educadores Latinoamericanos”, La Habana (Cuba), Febrero de 1997. (INÉDITA).

que sus nuevas visiones teóricas. Eso explica que una innovación tenga propuestas totalmente distintas a las de otra innovación y que sin embargo se busquen, se quieran, y se apoyen. Ambas han recorrido el camino de las dificultades, de los rechazos y de las incredulidades.

La innovación de la Fundación Harold H. Eder fue concebida iniciando la década de los 70s, por Doris Eder de Zambrano, con el fin de dar solución a dificultades de retención escolar muy evidentes por aquella época en Cali.

Una primera exploración mostró que la escuela debería superar tres problemas :

- 1) Una altísima deserción escolar causada por la pérdida de años.
- 2) Una baja capacidad de retención, que explicaría la altísima deserción.
- 3) Una pobre eficacia de la educación primaria, que explicaría las dificultades que en la lecto-escritura, la ortografía y el cálculo, presentaban los egresados de ella.

Normalmente, la escuela explica estas dificultades, aduciendo causas externas que podemos sintetizar también en tres:

- 1) Alta movilidad de las clases menos favorecidas, cuando sus integrantes se ven obligados a emigrar en busca de trabajo.
- 2) Escasez de recursos.
- 3) Falta de compromiso por parte de los padres de familia.

Por el contrario nuestra innovación, recién concebida, planteaba la posibilidad de dar soluciones desde el interior de la escuela misma, desde su práctica pedagógica, revisando y replanteando sus metodologías y sus procesos evaluativos.

Bajo la premisa de que “todos los ensayos deben ser replicables y económicamente viables para sectores marginales urbanos” se renovaron las prácticas metodológicas al interior del aula a partir de la horizontalidad de las relaciones de poder.

En otras palabras, el maestro dejó de ser el dueño y administrador del conocimiento, pues la experiencia identificó que los niños aprendían de otros niños, de otros adultos, de la cotidianidad y que, además, eran capaces de participar en los procesos de evaluación y administración.

Frente a la posición de los maestros: “*yo enseño, usted aprende*”, nuestra innovación propone la individualización del proceso enseñanza-aprendizaje y variadas estrategias metodológicas como viajes reales e imaginarios, uso de los medios de comunicación y de talleres con la participación de maestros y alumnos. Se proponía a todos los maestros interactuar con los alumnos y viceversa, en busca de un enriquecimiento afectivo y cognitivo.

La individualización del proceso reñía con aquella idea de vieja data, donde el maestro y el programa imponía el ritmo de aprendizaje. Nuestra innovación planteaba que cada persona tenía su propio ritmo y necesitaba un tiempo para aprender, distinto del de que necesitaban sus compañeros. Respetar esta idea, obligó al diseño de materiales para trabajar individualmente, a esto se le llama hoy material de apoyo.

Sin embargo, la individualización del proceso no fue suficiente. Muy pronto fue evidente la necesidad de interponer el afecto en la relación profesional maestro-alumno. Las relaciones afectivas se hicieron tan importantes en los procesos ensayados que el afecto se convirtió en la fuente energética de toda la experiencia.

La experiencia se enriquecía con la personalidad de sus maestros, mientras los alumnos personalizaban los procesos en enseñanza-aprendizaje. De esta dinámica surge una experiencia eminentemente humanista y abierta a toda propuesta que respete sus principios y fundamentos pedagógicos.

El camino para llegar a la individualización de la evaluación fue mucho más tortuoso puesto que se trataba de respetar la diversidad en aras de la igualdad. En palabras de Gerardo Chávez, asesor pedagógico de la Fundación Harold Eder: *“la mejor manera de tratar igualitariamente un grupo, es respetando sus diferencias individuales”*. Surge, entonces, un reto: democratizar la acción de evaluar con el fin de modificar las prácticas de evaluación, se abordaron dos aspectos: el objeto y la trascendencia de la evaluación.

### **Ampliación del Objeto de Evaluación:**

Tradicionalmente los estudiantes son el objeto de evaluación y el conocimiento lo único evaluable. La experiencia convirtió a maestros, alumnos, procesos administrativos y pertinencia de la evaluación en objeto de evaluación.

El conocimiento dejó de ser lo único evaluable y el esfuerzo por hacerla mucho más integral, obligó a crear instrumentos y



pautas diferentes a los tradicionales que en la práctica cotidiana se tradujeron en verdaderos corrillos de maestros donde se debatían los problemas más urgentes y relevantes, sin importar la hora ni el lugar.

Los maestros se convirtieron en árbitros al interior de cada aula, puesto que todos los problemas se solucionaron a partir de un consenso general donde los argumentos y los compromisos eran lo único válido para seguir adelante.

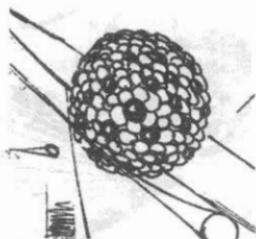
Surgieron entonces, registros un poco disparatados, si se comparan con los tradicionales, porque en ellos figuraba no sólo lo realizado, sino además, lo esperado y deseado. El compromiso de trabajo se convirtió en regulador e indicador de la armonía en la convivencia grupal bajo la premisa de que el que más puede más da, aspecto fundamental, para resolver las dificultades que plantea el trabajo con niños de sectores marginales urbanos.

En síntesis, la disciplina de la escuela y el rendimiento académico de los alumnos descansó sobre la base de acuerdos grupales e individuales, donde cada quien se dedicaba a lo suyo, y sólo eso, sería evaluado.

El observador del alumno se convirtió en el libro de los acuerdos. El registro de aprendizaje, que daba cuenta de los avances individuales, se convirtió, además, en registro de aspiraciones. El trabajo y la excelencia fueron la meta general.

Pensando en que la escuela evaluaba única y exclusivamente para informar a través de una medida, el equipo se dedicó a escudriñar en las funciones de la evaluación. Identificó la medida

como el primer paso y privilegió el diagnóstico y la función retro-alimentadora para convertirlos en instrumentos que indicaban el camino a seguir. Generó propuestas metodológicas que enriquecieron la experiencia, como la realización de múltiples eventos, la creación del área de actividades artísticas y de medios de comunicación propios demostrativos de los avances de los estudiantes o facilitadores de la aproximación al conocimiento.



Sólo la constante comunicación con los padres de familia permitió la existencia de estas prácticas de evaluación que en la década de los 70 y muy avanzados los 80, fueron clandestinas, o al menos no aceptadas oficialmente.

El período comprendido entre 1983-1984 marca un hito en los procesos de nuestra innovación, por cuanto la promoción automática y el decreto N°2647 del 24 de octubre de 1984 sobre innovaciones educativas nos enfrentaron a interlocutores externos. Pocos años después, el nacimiento tímido, pero impactante de las redes pedagógicas nos obligaron a trascender nuestro espacio físico y explicarnos frente a otras experiencias que igualmente intentaban consolidarse.

Surge así un momento de reflexión sobre el experimento que se había hecho en la clandestinidad, con la idea de respetar los ritmos de aprendizaje y de desarrollar el pensamiento, mucho antes de que el Ministerio de Educación Nacional, pensara en flexibilizar y humanizar la educación. Quienes participaron de esta etapa, se lanzaron a la caza de teorías pedagógicas, tratando de entender al amparo de cual de ellas estaban y de bautizar, con nombre propio sus ensayos.

El estudio fue fructífero. Se encontraron las fortalezas y debilidades de nuestra innovación. Cada ensayo tomaba cuerpo e identidad o era excluido por poco funcional. Nuestra innovación, en consecuencia, fue revisada en dos aspectos:

Sus procesos evaluativos y administrativos.

Sus procesos metodológicos.

## **Revisión del Proceso Administrativo**

Así como se amplió el objeto de evaluación, se revisó, muy a fondo, el objeto de la administración. Si bien es cierto que se administraban unos recursos físicos se concluyó que además, y fundamentalmente, se administraban unos saberes y se debía salvaguardar los ensayos innovadores.

El proceso evaluativo se consolidó en instrumentos de registro e hizo simbiosis con los procesos administrativos y metodológicos. Era apenas lógico, si se esperaba que los ensayos realizados en los tres campos funcionaran.

Definitivamente la administración se auto-proclamó colectiva. Quedó muy clara la necesidad de crear canales fluidos de comunicación (al menos al interior de la institución). Se revisaron las jerarquías de poder, las funciones de cada estamento, los horarios, los libros reglamentarios propios de la administración, los registros de evaluación y se buscaron espacios de tiempo distintos al horario escolar.

Se tomaron decisiones tan duras como la limitación de los cupos por grado a 25 alumnos en aras de una coherencia entre la individualización y personalización del aprendizaje y la búsqueda de la excelencia.

De acuerdo con estas decisiones, el anotador de clases se convirtió en la crónica del día, los corrillos pasaron a llamarse informes de grupo, y superaron la oralidad; los diálogos y discusiones realizadas en el aula pasaron a llamarse asambleas; aparecieron en la planificación los temas de actualidad y los talleres de integración, se sistematizaron los viajes reales y las salidas de aula, de acuerdo a edad, grado escolar y posibilidades económicas.

Quizá el mayor logro fue la redacción de los principios pedagógicos de la institución, por cuanto todo estamento de la comunidad educativa quedó, desde entonces obligado a cumplirlos y, hasta el momento son los únicos reguladores de cualquier ensayo que se emprenda o se revise. El proceso administrativo fue el más golpeado en su confrontación con la vigilancia oficial, puesto que los supervisores pretendían conocer nuestra innovación a través de unos registros cuyo proceso desconocían, y porque, además, carecían de instrumentos de evaluación, distintos a los tradicionales.

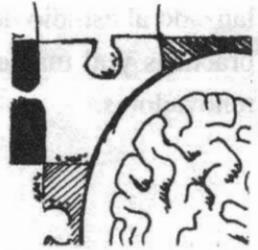
## **Revisión del Proceso Metodológico**

Es el momento cuando toda la práctica se vuelve teoría. Buscando lazos de coherencia, se identificaron unos contenidos convertidos en la columna vertebral de los planes y programas que en adelante manejaría la experiencia.

Posteriormente se identificaron con nombres propios y se definieron las estrategias metodológicas que le daban cuerpo al currículum y de alguna manera estructuraban lo que posteriormente se llamaría el PEI.

Dominando el temor natural a la auto-evaluación, se logró darle dimensión a cada estrategia en sus posibilidades reales y se

procedió al proceso de validación en otros ambientes con personas ajenas a la experiencia.



## La consolidación

El proceso de consolidación ha obligado a definir procesos de capacitación para los maestros que llegan por primera vez a la institución, por cuanto cada vez es más amplia la brecha entre los maestros experimentados y los jóvenes que llegan a contemporizar la experiencia.

Es en esta etapa que la presencia de los padres de familia es definitiva. Durante el ensayo, su participación fue muy precaria, no hay un estudio serio que explique el por qué, pero lo cierto es que tanto los que concibieron la experiencia, como los que la realizaron estaban demasiado ocupados en inventar y perfeccionar instrumentos para ocuparse de la educación y preparación de un grupo externo a él. La etapa de reflexión fue netamente auto-evaluadora, sin embargo, hubo participación de padres de familia y comunidad en general, un poco pobre en términos teóricos, pero no por ello menos enriquecedora en términos metodológicos y prácticos.

El impacto de la labor pedagógica en la comunidad educativa, se hizo evidente cuando los padres de familia y los líderes comunales empezaron a acudir a ella para manifestar su satisfacción, para buscar apoyo y ofrecer ayuda, aduciendo la excelencia que aquí se manejaba con argumentos sencillos pero de gran validez. Lo relevante es que la experiencia tiene un cuerpo completo y una personalidad definida, los padres de familia la sienten como propia, la critican, la protegen, la divulgan, se han

lanzado al estudio de sus fundamentos, a la comprensión de sus prácticas y al mantenimiento de ella, con propuestas frescas y renovadoras.

*“Hacia una Pedagogía de la Afectividad”  
es la conjugación de unas cuantas teorías pedagógicas.  
Nuestro PEI es una teoría viviente que consideramos  
puede ser de gran ayuda para quienes apenas  
comienzan a pensarse como protagonistas  
de los cambios que la educación exige.”*