

*Pedagogía del
afecto: Un
amalgamamiento
de perspectivas
para la
educación del
colombiano del
nuevo milenio*

Ofelia May C.

próxima
edición



M.C. ESCHER, *Dibujo simétrico - Manos*, 1946 (fragmento)

OFELIA MAY C.
MAGISTRA EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE, BARRANGUILLA (COLOMBIA).
INVESTIGADORA DEL GRUPO LENGUAJE Y EDUCACIÓN.
(omay@uninorte.edu.co)

<p>En este artículo se presentan las características del tipo de pedagogía que, según la autora, se necesita en un país como Colombia: una <i>pedagogía del afecto</i>. Se describen seis rasgos de tal práctica pedagógica: una mirada de cerca al contexto sociocultural; el uso de la metáfora como herramienta pedagógica; el trabajo para aumentar el grado de conciencia lingüística de los estudiantes; la enseñanza que tiene en cuenta las relaciones de poder en el aula; utilizar la riqueza de la individualidad de los educandos; conformar una comunidad de educadores investigadores. Así mismo, se incluyen algunos ejemplos de la experiencia docente de la autora para ilustrar la forma como los maestros del Caribe colombiano pueden hacer realidad tal propuesta pedagógica en sus salones de clase.</p>	RESUMEN	<p>This article discusses the features of the kind of pedagogy which, according to the author, a country like Colombia is in urgent need of: a pedagogy of the affect. More specifically, six traits of such a pedagogy are explored: a close look at the socio-cultural context; use of the metaphor as a pedagogical tool; raising students' language awareness; teaching about power relationships; learning about students' differences; establishing a community of teacher-researchers. Examples taken from the author's 25 year experience as an educator illustrate how teachers in the context of Colombia and the Caribbean Colombian region can make this pedagogy a reality.</p>
<p>PALABRAS CLAVES: Pedagogía del afecto, contexto, metáfora, conciencia lingüística, poder, reconocimiento de la persona, investigación.</p>	ABSTRACT	<p>KEY WORDS: Affective pedagogy, context, metaphor, language awareness, power, recognition of the individual, research.</p>

• *«Las Fuerzas Armadas gozan de una confianza más alta que la Iglesia Católica, más alta que los maestros».* (Palabras del Zar antidrogas de Estados Unidos, Barry Mccaffrey, al defender el prestigio de las Fuerzas Militares, acusadas por *Human Rights Watch* de nexos con los paramilitares).

• *«Que la propuesta de hacer demócratas la realicen los padres en la casa, las muchachas de servicio o los amigos, en la gran cantidad de horas libres que les deja una educación hasta las dos de la tarde».* (Guillermo Carvajal, *El Tiempo*, 13 de febrero de 2000, p. 13B).

• *«¿Cómo es posible que yo tenga que llorar y enterrar un talego negro que aparentemente lleva parte de mi alma y de mi vida?»* (Una de las madres de los soldados muertos en el Caguán).

• *«Hermano, busquémosle una salida a esto».* (Palabras de Carlos Castaño, jefe de las Autodefensas, a Antonio García, uno de los jefes del ELN).

Las citas y frases como las anteriores abundan en la Colombia de hoy. Anotaciones similares muestran cuán cruda es nuestra realidad y cuán desintegrados estamos. Noticias semejantes son un reflejo, a gran escala, de las emociones desenfrenadas de la gente a nuestro alrededor y de nosotros mismos. ¿Quién en Colombia puede mostrarse ajeno a esta ola de inseguridad, zozobra, violencia, descontrol,...

En este estado de cosas no es de

extrañar que el pesimismo crezca. No obstante, ¿será que en medio de esta fragmentación puede haber lugar para la conversación, la concertación, para una pausa de reflexión? Como educadora, mi respuesta a esta pregunta es positiva e intentaré explicarla aquí.

Este trabajo, entonces, está formado por las anotaciones que he ido acumulando sobre una pedagogía del afecto. No pretendo abordar la totalidad de la representación del fenómeno, sino señalar las principales perspectivas o condiciones esenciales que caracterizan esta propuesta de pedagogía para el siglo XXI en el Caribe colombiano. Estas inquietudes se refieren, en consecuencia, a los retos que tenemos los educadores colombianos en las circunstancias actuales. Estas notas pueden verse como las diferentes caras de un prisma. Se trata de un amalgamamiento de diversos elementos que coexisten, se complementan y que, en su interacción, dan origen a mi visión de un modelo pedagógico para estos tiempos de crisis.

Los asuntos que se incluyen aquí fueron seleccionados con base en su relación con los problemas e interrogantes que surgen a menudo cuando se habla de educación integral, de calidad de educación. Así mismos, por su importancia, deberían ser tenidos en cuenta para una eventual mesa de discusiones. Por lo pronto hemos abordado los siguientes:

1 Acercamiento al contexto

Una mirada crítica al contexto sociocultural donde laboramos se constituye en prioritaria si deseamos que en nuestras clases reine un clima de simpatía. Así podríamos dejar atrás las certezas que nos llegan de otros contextos, los métodos importados. Para esto es necesario ver a nuestros educandos como personas cuyas vidas se originan en un macro contexto exterior.

Una práctica pedagógica que tiene en cuenta el contexto puede ser llamada anti-método e implica hallar respuesta a preguntas tales como: ¿De dónde venimos?, ¿Dónde vivimos?, ¿Cómo vivimos?, ¿Qué características culturales nos hacen singulares?, ¿Qué elementos marcan la cotidianidad, la identidad y la diversidad nuestras? Definitivamente, una pedagogía de la conciliación no puede hacer caso omiso de los gritos que nos piden que desde nuestras aulas se reconozca la riqueza cultural. A fin de cuentas, tal como ha afirmado Carlos Fuentes, las pruebas de nuestra cultura están en todas partes sin fisura alguna (citado por Gómez Buendía, 1998, xviii). ¿Por qué, entonces, no reconocer la presencia de lo cultural en nuestros salones de clase, para evitar así las pedagogías «toda talla» que lo niegan y nos hacen celebrar la cultura los 20 de julio, los 7 de agosto, los 7 de abril pero no nos permiten verla en nuestras aulas? ¿Cómo se puede hablar de una inserción indolora a la llamada «aldea global» sin una previa o al menos concurrente reafirmación de lo cultural?

Una pedagogía que nos obliga a preparar a los alumnos para un mundo cada vez más cambiante, transnacional, en el que en calidad de habitantes de la «cibercultura» tenemos que adquirir la habilidad de «navegar», no puede concebirse sin una reafirmación en lo nacional, lo regional, lo local. Si no aprendemos a amarnos como somos, no podremos amar a los demás. Es entonces prioritario en educación la meta de rescatar las especificidades culturales. En Colombia, país de regiones, esta labor es capital para un trabajo educativo que conduzca al equilibrio. Es por esto que para el diseño de cursos, materiales didácticos y la planeación de actividades es necesario un estudio previo de necesidades y hacer un análisis y una descripción de nuestros estudiantes, de sus preferencias y, por supuesto, de los rasgos culturales que los marcan e identifican. En el caso de estudiantes costeños, por ejemplo, los cursos tendrían que fundamentarse en la base de un reconocimiento del costeño como una persona bullanguera, amante de la interacción, la música, la flexibilidad, el buen humor y con un manejo del tiempo y del espacio singulares. ¿Será justo sacar del salón de clases a los «Flechas» que están ahí sentados, el mamagallismo, los sobrenombres, los dichos y refranes que nos identifican, el vallenato, y en su lugar invitar a los «megaplays» y a los «Gokú» e instalar el «trance»? El acercamiento al contexto es sólo parte de la respuesta a la pregunta *¿cómo formar al costeño?*

2 Uso de la *metáfora* como herramienta pedagógica

Aun cuando tradicionalmente se ha mirado a la *metáfora* como una característica del lenguaje, ésta habita en nuestras vidas y, en consecuencia, está presente diariamente en nuestros pensamientos y acciones (Lakoff y Johnson, 1980). Es por esto que una pedagogía que aspira a humanizar, a hacer más conscientes a los aprendices de su contexto, puede utilizarla como herramienta pedagógica, con el propósito de que la comunicación sea más fluida. Tal pedagogía tiene como misión profundizar en el estudio del contexto y de la cultura a través de un análisis de cómo se produce, circula y transforma esta última (Giroux, 1994,a). Por esto, un maestro que desee establecer afectos dentro de un salón de clases está alerta a la forma como sus educandos hablan, se refieren a objetos y eventos; estudia cuáles *metáforas* marcan sus pensamientos, cuáles usan para definir situaciones, comentarlas, realizarlas.

Ahora bien, dado que las *metáforas* permiten que entendamos unas experiencias en términos de otras (Lakoff y Johnson, 1989), es importante que en su relación con los estudiantes el docente utilice expresiones que pertenezcan a esta colectividad, que definan sus experiencias previas. De este modo se extiende un puente para el acercamiento, la interacción; en fin, el aprendizaje de experiencias nuevas, menos concretas, más alejadas de la realidad. Un ejemplo tomado de mi práctica tal vez ilustre mejor lo dicho

con respecto al uso de la *metáfora* como herramienta pedagógica.

Al momento de enseñar el uso de estrategias de lectura y con el fin de evitar el metalenguaje lingüístico, utilicé las expresiones «baño de policía» para referirme a la estrategia de leer para obtener información global, general, en contraposición a la estrategia de leer para obtener información detallada, «limpieza profunda». Para los costños, darse un «baño de policía» es lavarse de forma rápida (y aplicar a un texto esta forma de bañarse es concentrarse en lo más global), mientras que «limpieza profunda» da una idea de detenerse en las partes que normalmente pasamos por alto (dar un «baño profundo» a un pasaje escrito es leer la letra menuda). Los participantes encontraron, de esta forma, que a veces es necesario «lavar a manera de policía» los textos y que otras requerimos «bañarlos» cuidadosamente.

Como puede deducirse de lo anterior, el uso de la *metáfora* se convierte en una estrategia para contextualizar, hallar sentido, asirse a conceptos abstractos o lejanos. Llega a ser una manera de dar oportunidades y garantías, una de las manifestaciones de la educación como práctica social, otra forma de referirse a una pedagogía del afecto.

3 La conciencia lingüística

Si coincidimos con Giroux (1994,b) en que es exigencia de los tiempos que la escolaridad sea humanizante, al tiempo que faculte para la autogestión,

tenemos que incluir dentro de nuestra agenda educativa las metas de crear, despertar y aumentar la *conciencia lingüística*. Incrementar la concientización acerca de cómo el lenguaje contribuye a la dominación. Esta concientización es un paso hacia la autonomía y la emancipación, en palabras de Fairclough (1980).

Si la educación aspira a formar individuos para hacer realidad la tan comentada «justicia social», el educador debe convertirse en un catalizador para el aumento de la conciencia de los educandos. Este educador tiene que aprovechar la circunstancia de que generalmente posee el bagaje teórico, la capacidad de compartir experiencias con otros y la aceptación de la sociedad como mediador. La tarea consistirá en hacer conscientes a los estudiantes de cómo identificar sesgos sexistas, racistas, estereotipos (joven, viejo, bello, feo, etc.), ideologías, actitudes y prácticas en el comportamiento y discurso que se maneja tanto en las aulas escolares como en los medios, propagandas, imágenes, estamentos oficiales. En una palabra, hacer una lectura crítica de lo que sucede en el mundo real, con la finalidad de que puedan desempeñarse conscientemente en él. Se trata de no perpetuar el *statu quo* y, haciendo eco a las palabras de Van Lier (1996), tener en cuenta que los cambios educativos duraderos empiezan en el salón de clases.

Un trabajo tendiente a crear, fomentar y aumentar la conciencia lingüística de los estudiantes es de extrema importancia, debido a que

son nuestros educandos quienes en el futuro, a partir de su experiencia dentro del contexto escolar, adoptarán o crearán nuevos discursos en el contexto más amplio de la comunidad, la región, el país. Lo que pasa en los centros educativos puede ser decisivo para determinar si los órdenes existentes y las relaciones de poder predominantes se reproducirán o transformarán (Fairclough, 1980: 244). Pero esta labor no es exclusiva de los profesores de lengua sino que, por ser una meta, es un «juego» en el que todos los educadores participan. Es polidisciplinario.

4 Aprender acerca del poder

Sumada a las anteriores exigencias una pedagogía del afecto asume como tarea la preparación de los educandos para desafiar, contradecir, opinar, aportar, etc., en contextos donde, de acuerdo con las circunstancias o la tradición, se esperaría que guardaran silencio o que asintieran. Me refiero a un proceso educativo basado en un diálogo acerca del significado del *poder* y cómo éste puede ser codificado en el lenguaje (conciencia lingüística).

Tradicionalmente, el profesor, independientemente de su personalidad, ha encarnado para estudiantes, padres, patrocinadores, etc., el método de enseñanza, el sistema educativo y la autoridad. El maestro siempre está diciendo lo que hay que hacer; puede castigar, premiar, dejar a un alumno repasando la lección, repitiendo el curso; puede bolear, abusar. Es el

único que tiene «voz y voto». Pero este poder de los maestros es ancestral y nos antecede. Desde este punto de vista, el poder se ve como algo que los humanos crean, tienen o usan (Cameron *et al.*, 1992:19).

Claro está que ese poder no es de carácter estático ni proviene de una sola fuente sino que circula en una red compleja de interacciones sociales (Foucault, citado por Cameron *et al.*, 1992). Tal como lo propone Foucault, habría que abordar el poder como acción o como relación de fuerza. Por esto, el docente, por excelencia opresor dentro del salón de clases, se convierte en oprimido en otras dimensiones, fuera de su lugar de trabajo. Como vemos, entonces, la fuerza del poder es claramente contextual.

Ante lo anterior, la pedagogía que aquí se plantea, una pedagogía crítica, trata sobre la comprensión de cómo funciona el poder en contextos social, cultural e históricamente definidos, con el propósito de que se cree un compromiso con éstos, y si es necesario se cambien (Giroux, 1994a:284). No olvidemos que los pedagogos trabajamos con individuos, personas, dentro de un tiempo y espacio reales.

Un abanderado de la pedagogía que intentamos describir está atento a las complejas relaciones de poder en las situaciones en las que circula, enseña, trabaja, investiga. No debe olvidar que quienes son dominados pueden desarrollar resistencia, y de hecho responden en formas complejas (Cameron *et al.*, 1992:21).

Con el fin de impedir que tales respuestas se conviertan en indesea-

bles, el educador debe reconocer que cada individuo dentro de un salón de clases tiene una identidad múltiple y compleja. Aquí se encuentran personas en quienes confluye una serie de potencialidades y, por ende, formas diversas de poder que pueden dinamizarse contextualmente, dependiendo de relaciones sociales igualmente diversas. Por lo tanto, la labor del educador es hacer consciente a sus alumnos acerca de su diversidad y potencialidad, con el objetivo de que se alivie desde el salón de clases las desigualdades, la injusticia, que prosperan dentro y fuera de contextos escolares. Atrás deben quedar, entonces, los tiempos en que la llamada autonomía del maestro le servía para ejercer poder, para dar paso a una autonomía que permita ejercer el poder de otro modo, dando la palabra. Fernando González Santos (1997, p.81) ha expresado:

La pedagogía como ejercicio de poder, la podríamos caracterizar como espacio de posibilidades, menos normalizado, menos de los fines y más cercano a lo físico [...] sería un juego de acciones que provocan nuevas acciones, que deja atrás los mensajes acabados. Si algún papel tiene aquí el maestro es el de agenciador, afectando mas no enseñando, abriéndose a la afección de los otros, provocando el flujo de los deseos, deseos que impulsan a la creatividad, a la potencia, a la resistencia, a la liberación de los centros, los estatismos, las totalidades.

5 Reconocimiento de la persona

Tal como se dijo, el educador trabaja con sujetos reales, con individuos, quienes, a semejanza suya, poseen experiencias, sienten, necesitan, desean, creen y sueñan. Por esto, una pedagogía del empoderamiento (*empowerment*¹) reconoce a la persona. Esta característica de la pedagogía del afecto implica un «revolcón», ya que los eventos que se producen en un salón de clases dejan de girar alrededor del maestro para moverse en torno al alumno.

Pasemos entonces a considerar los elementos que pueden contribuir a que los sentimientos que surgen de la relación enseñante-aprendiz sean más positivos, iluminadores, productivos, sobre todo invitadores. En una época en la que no parece haber incentivos (desempleo, crisis económica, etc.) es imperativo reflexionar y proponer formas de educación que conviden.

■ Las agendas

Al hablar de la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje hay que incluir las agendas, planes, objetivos, motivaciones, enfoques, actitudes, etc., con los que llegan los sujetos a estos procesos. Tradicionalmente, los maestros planeamos tanto el aprendizaje como la enseñanza, con lo cual negamos a las personas. Es por

¹ Este término se refiere a la posibilidad de facultar al individuo para la toma de decisiones, para la solución de problemas, para dirigir en forma autónoma y consciente su acción y reflexión.

esto que las nuevas tendencias educativas hacen menos énfasis en el amaestramiento del pensamiento y cuestionan formas de enseñar centradas en una agenda única: la de la autoridad, el sistema educativo, la del docente, según la cual la enseñanza se concibe como decir, contar, aprender como absorber y que el conocimiento es estático.

Una pedagogía menos genérica abre espacio a las agendas de los estudiantes. Reconoce que el aula de clases puede ser un ambiente democrático donde interactúan personas con capacidades humanas, intelectuales, cognoscitivas y afectivas propias cuya diversidad se constituye en su mayor encanto y riqueza.

Claro que estas agendas no se pueden apreciar a simple vista. Se necesita incursionar en el mundo de los aprendices, ahondar en sus preferencias, deseos, percepciones, necesidades, motivaciones, intereses, formas de percibir el mundo... Sólo cuando se tiene información sobre estos aspectos, es decir, cuando se conoce más las agendas de los estudiantes, se pueden ensayar metodologías alternativas que favorezcan a las personas. Se empieza a tomar decisiones acerca de currículos, se examinan las metas, se considera el proceso y el producto. Aparecen en escena las metodologías que cambian los roles tradicionales de maestros y alumnos: el aprendizaje cooperativo, el currículo negociado, el énfasis en la comprensión de problemáticas reales, el entrenamiento en estrategias de potenciación del aprendizaje, la solución de problemas, el

desarrollo de las competencias emocionales y sociales. Todas éstas son señales particulares de una pedagogía conciliadora, del afecto.

■ Los estilos

Otro de los cambios importantes que se han producido recientemente en educación es el de organizar la enseñanza alrededor de procesos de aprendizaje. Lamentablemente, muchos docentes desconocen, o peor aún, subestiman esta enseñanza «desde abajo» y niegan la diversidad de estilos con los que se adorna la «plaza de mercado» de una aula de clases. De ahí que los aprendizajes que la escolaridad promueve, así como sus programas, objetivos y metodologías asumen que no hay diferencias entre los aprendices y «liman» o «nivelan» sus particularidades, lo cual entorpece su avance en lo intelectual, emocional y social.

Respondiendo a lo anterior, una pedagogía facilitadora está sustentada por una visión que admite que el aprendizaje involucra un «sistema complejo de procesos interactivos» (Marzano, 1992: p. 2). Reconoce que las opciones y caminos para el aprendizaje son múltiples. Difiere en la forma en que se maneja la información; algunos necesitan tocarla, otros dibujarla, algunos sólo extraen los detalles. Invita a todos nuestros alumnos, con sus distintos «equipajes» de competencias e inteligencias.

Este tipo de acercamiento se nutre de investigaciones contextuales en esta área para determinar los

estilos cognitivos, estrategias, enfoques con los que se acercan nuestros estudiantes a las diferentes disciplinas. Todo esto, finalmente, se traduce en diseños curriculares, formas de evaluar el desempeño de los estudiantes, materiales instruccionales, en formas de educar más amigables.

■ Las estrategias

Así como cada persona tiene una personalidad y una forma de acercarse al mundo, nuestros estudiantes responden de diversas maneras a las diferentes asignaturas. En otras palabras, los aprendices usan varios tipos de estrategias. Claro que no siempre los caminos escogidos los llevan al éxito. Algunas estrategias pueden ser más apropiadas que otras para un desempeño exitoso en tareas específicas. De ahí que el uso discriminado de estrategias según el contexto y el tipo de tarea marca la diferencia entre un estudiante que triunfa y uno que fracasa.

El educador que intenta poner en práctica una pedagogía del afecto no desconoce este hecho. Por el contrario, incursiona en el conocimiento de su propio estilo y estrategias a fin de ayudar a sus estudiantes a encontrar, a partir de este conocimiento y concientización, el camino más apropiado para el éxito. Sabe que éste depende del empleo de un repertorio de estrategias de tipo cognitivo, metacognitivo, socio-afectivo. Por tanto, en sus enseñanzas hay campo no sólo para el desarrollo de competencias intelectuales (estrategias

cognitivas) sino para la formación de una persona que se enriquece con la interacción con pares (estrategias socio-afectivas), para un trabajo consciente con las actitudes y percepciones (estrategias meta-cognitivas), para que se incentiven los sentimientos positivos que favorecen el aprendizaje.

Por supuesto que un entrenamiento como el descrito involucra la realización de tareas reales, contextualizadas, auténticas y significativas. Se trata, por ejemplo, de involucrar a los aprendices en la realización de actividades que les preparen para el éxito en el mundo real, en Colombia, de invitarlos a replicar en el aula lo que personas reales son capaces de hacer extramuros. Una de tales puede ser el caso de los portafolios de lectura. Un estudiante puede, en el transcurso de un período escolar (bimestre, semestre o año), recopilar textos que desee leer y trabajar, que verdaderamente le interesen, sin la mediación del maestro. Puede comentar, argumentar en contra o a favor, ampliar o usar como base para otro tipo de expresión; puede seguir el desarrollo de un tema o acontecimiento de actualidad, etc. Las actividades que invitan a los estudiantes a participar en proyectos de investigación se constituyen en otro caso. En definitiva, una pedagogía del afecto busca no arrebatar de mano de los educandos la posibilidad de emprender cosas nuevas, de ser o llegar a ser a través de intereses propios, sin que medie el deseo de un profesor o una institución. El modelo pedagógico del afecto convida a recorrer caminos

que tal vez los maestros no hayamos seguido o siquiera presentado.

El entrenamiento en un uso apropiado de estrategias, podemos ver, es indispensable para la preparación para el cambio, para lo difícil, para la solución de problemas, para crecer en situaciones reales de forma armoniosa, amorosa, para cultivarse para toda la vida. Gómez Buendía (1998: xxx) ha expresado lo siguiente:

No el aprender por aprender, sino el aprender a aprender. No la solución de problemas, sino la capacidad de resolver problemas [...] No el dogmatismo, sino la tolerancia [...] No la educación terminal sino la educación permanente, la educación arte y parte de toda una vida.

■ La negociación

El modelo de educación jerarquizante, del que hemos sido víctimas, ya cumplió su ciclo. Por el contrario, nuestra sociedad, nuestra época exigen un modelo alternativo más democrático, el de las capacidades humanas con igualdad de posibilidades, capacidades que se apoyan y realzan mutuamente. En palabras de Heron (1982, p. 61), «*capacidades intelectuales para entender el mundo y a nosotros mismos; afectivas para cuidar de y deleitarse con otros y consigo mismo; capacidades cognitivas para tomar decisiones acerca de cómo deseamos vivir, relacionarnos con los demás y dar forma al mundo*». Tenemos en

nuestras aulas personas con capacidades para decidir su destino académico.

Pero esto implica un proceso constante de colaboración y consulta entre educadores y educandos, entre educadores entre sí y entre aprendices, un proceso de negociación. En el salón de clases, dadas ciertas condiciones, se pueden negociar aspectos como recursos, contenidos, tipo, cantidad y tiempo de ejecución de tareas, las formas de demostrar el aprendizaje; en fin, formas de hacer pedagogía mediadora, formas en que se puede ayudar a los estudiantes a ser menos dependientes, dando cabida a los tipos de autonomía, reciprocidad y cooperación que se necesitan para la construcción de una sociedad más justa.

Esta pedagogía mediadora se sustenta en el diálogo, la comunicación entre actores en escenarios educativos específicos. Esto no es muy difícil si se tiene voluntad y entusiasmo. No implica cambios a gran escala en lo educativo. Como nos lo recuerda Van Lier (1996: 85), hay que tener en cuenta que las acciones pequeñas producen grandes cambios.

El aprendizaje es un proceso complejo que tal vez no logremos nunca comprender a cabalidad. No obstante, hoy se cuenta con más herramientas teóricas y metodológicas para acercarnos a él. ¿Por qué permitir entonces que tales circunstancias pasen por encima de nuestras aulas, nuestro sistema educativo, nuestra forma de enseñar? ¿Por qué no incluir

en los currículos temas reales? ¿Por qué no proponer en nuestras clases actividades más acordes con las necesidades futuras de nuestros educandos?

6 La comunidad de docentes investigadores

Todo lo anotado hasta aquí se relaciona con una tendencia en educación: el papel del docente como investigador. Si admitimos que la persona está en el centro de la escena educativa (aprender haciendo, aprender a aprender, aprendizaje autodirigido, etc.), no podemos quedarnos en los papeles y posiciones cómodos de una élite privilegiada que no cuestiona su práctica. Por el contrario, el tipo de investigador-docente que se requiere a la luz de las circunstancias histórico-político-culturales se caracteriza, según Van Lier (1996), por buscar un equilibrio en la interacción entre investigación, teoría y práctica; alguien cuyas teorías se sustentan en su interacción con la realidad y cuyo proceso investigativo está motivado por el deseo de mejorar algunos aspectos de su realidad. Por esto, el educador costeño del nuevo milenio tiene la tarea de dirigir sus esfuerzos investigativos inicialmente hacia sí mismo. Esta consideración es inaplazable, ya que como nos advierte Hooks (1995:15), la labor del maestro es comparable a la del curandero: Si éste se encuentra bien, feliz, satisfecho, podrá aliviar las dificultades de aquellos a quienes ayuda.

Una pedagogía del afecto, en

consecuencia, se nutre de la reflexión, la investigación y el compartir experiencias entre docentes. Es una práctica investigativa sobre, con y para docentes y estudiantes. Como ha afirmado Giroux (1994b:x):

La pedagogía se trata de la creación de una esfera pública, una que reúne a la gente en una variedad de locaciones para hablar, intercambiar información, escuchar, sentir sus deseos y expandir sus capacidades para el goce, el amor, la solidaridad y la lucha.

CONCLUSIÓN

Los seis ítems de este artículo representan sólo una muestra de la magnitud del desafío que enfrentamos los educadores. Una lista sobre los elementos que conforman una pedagogía del afecto puede hacerse aún más extensa, dado su carácter de producto inacabado, de posibilidad. La pedagogía del afecto que he intentado caracterizar es, ante todo, participativa. Se relaciona con y contribuye al proyecto de cada individuo, a la realización o materialización de lo que cada individuo intenta llegar a ser. No obstante, éste es un concepto que requiere ser enriquecido con más significados y metáforas. Para esto es necesario revisar constantemente nuestro trabajo. Mi intención es que estas anotaciones puedan ser colocadas en nuestra agenda con el título de «cosas pendientes», «por revisar», «por intentar».

Estos apuntes denotan posibilidades en lo educativo. Como nos dice Freire (1995), la educación es una posibilidad, si no lo puede lograr todo, puede lograr unas cosas. Lo que tenemos por delante son desafíos. Uno de tales desafíos es contribuir a la materialización de la utopía –unidad en la diversidad–; contribuir a la transformación del mundo, para dar origen a un mundo que sea más redondo, menos angular, más humano (Freire, 1995). Propongo que los educadores colombianos logremos que nuestras aulas sean menos uniformes, más ricas, más unidas.

Los relatos de horror acerca de lo que sucede en calles, veredas, municipios y ciudades colombianas con jóvenes, niños y adultos continúan multiplicándose. Pero también aumenta el número de historias y propuestas para preservar y rescatar a los participantes en el acto educativo. Las atrocidades de colombianos contra colombianos no deben ser el futuro que heredamos del último siglo y no deben impedirnos los sueños.

He tratado de plasmar en estas páginas algunas facetas de un modelo pedagógico humanizante y complejo que requerimos en estos tiempos difíciles. Utilizando los parámetros que según Flórez Ochoa (1999) desarrolla toda teoría pedagógica, se presenta en la siguiente tabla un resumen de las ideas expuestas.

PEDAGOGÍA DEL AFECTO

Meta de formación	Un colombiano tejedor de sociedad: consciente de su lugar en el mundo, conocedor de su herencia cultural e histórica y con las competencias de vivir y construir con otros.
Proceso de formación de este colombiano	Está basado en un reciclaje continuo de experiencias, que se alimenta desde diversas disciplinas. Tal progresión está enraizada en lo cultural sin descuidar la diversidad y la individualidad. Se sostiene, además, en el uso explícito de estrategias, conciencia lingüística y el auto-reconocimiento de fortalezas y debilidades.
Contenidos. Tipo de experiencias educativas que se van a privilegiar	Temas de actualidad, pertinentes, que tengan sentido para los participantes y correspondan a sus intereses y necesidades.
Relación profesor - alumno	Esta se basa en el reconocimiento y el respeto del otro, la valoración de la experiencia.
Métodos y técnicas de enseñanza que se pueden utilizar en la práctica educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Experimentar situaciones que conduzcan a una ciudadanía caracterizada por una actitud crítica, la responsabilidad y el compromiso. ■ Dar cabida a la imaginación y los lenguajes y metáforas propios ■ El trabajo en equipo ■ Desarrollo de las inteligencias

Estas notas y las discusiones que puedan originar reflejan una preocupación personal sobre las prácticas que se producen en el salón de clases. Espero que las mismas dinamicen una reflexión y sugieran formas en que la labor docente pueda mejorarse. Aspiro a que estas páginas permitan entablar un diálogo con otros docentes, una conversación entendida como el proceso de aprender y conocer. Espero igualmente que podamos conformar una sociedad de maestros del afecto, con el propósito de que no tengamos que seguir

explicando a nuestros alumnos términos como alevosía, boleteo, paramilitar, insurgentes, desplazados...

Los maestros somos muy dados a funcionar de una manera muy privada, lo cual nos debilita. La pedagogía del afecto es, por definición, una empresa comunal con la cual la actualidad nos invita a comprometernos. En Colombia, en estos tiempos de crisis, se trata de buscar una salida, un marco de referencia, una plataforma para solucionar los conflictos. Los maestros tenemos la gran misión de contrarrestar la devaluación de nues-

tro saber pedagógico. Sea esta propuesta del afecto, entonces, la que satisfaga las expectativas sociales.

Bibliografía

BOUD, David (ed.) (1982)

Developing Students' Autonomy in Learning. London: Kogan Page.

BRONOWSKI, Jacob (1978)

The Origins of Knowledge and Imagination. New Haven and London: Yale University Press.

CAMERON, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M.B. H., Richardson, K. (1992)

Researching Language. Issues of Power and Method. London: Routledge.

FAIRCLOUGH, Norman (1989)

Language and Power. London: Longman.

FLÓREZ OCHOA (1999): *Evaluación Pedagógica y Cognición.* Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

FREIRE, Paulo y Macedo, Donaldo (1995): «A Dialogue. Culture, Language and RACE». *Harvard Educational Review*, Vol. 65, Nº 3, p. 377-402.

GIROUX, Henry (1994a)

«Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy». *Harvard Educational Review*, Vol. 64, Nº 3, p. 278-308.

GIROUX, Henry (1994b)

Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture. New York : Routledge.

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (1998)

Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá: PNUD.

GONZÁLEZ S., Fernando (1997)

«La Pedagogía: un Flujo de Deseo y de Poder». En: *La Postmodernidad: implicaciones para la educación.* Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.

HERON, John (1982)

«Assessment Revisited». En: Boud, David (ed.) *Developing Students' Autonomy in Learning.* London: Kogan Page, p. 55-68.

HOLLIDAY, Adrian (1994)

Appropriate Methodology in Social Context. Cambridge: Cambridge University Press.

HOOKS, Bell (1995)

Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom. London: Routledge and Kegan Paul.

KNOWLES, Malcolm (1986)

Using Learning Contracts. Approaches to Individualizing and Structuring Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

LAKOFF, George and Johnson, Mark (1980)

Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press.

MARZANO, Robert (1992)

A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning. Library of Congress Catalogue.

VAN LIER, Leo (1996)

Interaction in the Language Curriculum. Edinburgh: Longman Group.