



Ambientes de aprendizaje incluyentes: reflexiones desde una educación para la vida*

Inclusive Learning Environments. Reflections from an Education for Life

Diana Patricia García Ríos¹

Para citar este artículo: García, D. P.(2016). Ambientes de aprendizaje incluyentes. Reflexiones desde una educación para la vida. *Infancias Imágenes*, 15(2), 271-279.

Resumen

Artículo de reflexión que refiere algunas incertidumbres y dilemas que suponen la educación y la discapacidad. Resalta la necesidad de propiciar ambientes de aprendizaje incluyentes desde la perspectiva de una educación para la vida; una educación otra donde todos y todas sean aceptados y acogidos sin distinciones ni exclusiones. El artículo propone algunos aspectos esenciales que se podrían incorporar en los ambientes de aprendizaje incluyentes, con el fin de embarcarse en actuaciones pedagógicas que permitan gozar la experiencia del conocimiento desde vivencias relacionales y convivenciales impregnadas de afecto, solidaridad, reciprocidad, conexión con la naturaleza y valoración de lo propio y de lo otro como parte de nuestra existencia.

Palabras clave: Ambiente educacional, discriminación educacional, coeducación, educación especial, educación integradora, educación alternativa, aprendizaje activo (tesauro de la Unesco).

Recibido: 17-diciembre-2015 / **Aprobado:** 15-marzo-2016

Abstract

Reflection article that refers some uncertainties and dilemmas involving education and disability. It highlights neediness to promote inclusive learning environments from education for life perspective; an alter education where everyone should be accepted without distinctions or exclusions. The article proposes some essential aspects which could be incorporated in inclusive learning environments to embark on educational activities that allow enjoying experience of knowledge from convivial experiences impregnated by affection, solidarity, reciprocity, connection with nature and valuation of the own and the other as part of our existence.

Keywords: Learning environment, educational discrimination, educational grouping, special needs education, inclusive education, alternative education, activity learning.

271

* Artículo de reflexión teórica resultado del proceso de formación doctoral.

¹ Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en Educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado en Educación con Especialidad en Mediaciones Pedagógicas, Universidad de la Salle de Costa Rica. Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dianapatriciasecret@gmail.com.

Introducción

Las distintas reflexiones que he realizado sobre los procesos formativos me han permitido corroborar que pedimos muchas cosas a las escuelas y universidades, quizás más de las que en realidad podrían lograr. Les hacemos demandas y reclamos de diverso orden, las cuales a veces son contradictorias y hasta exageradas: le pedimos disciplina, equidad, justicia, instrucción, transmisión de contenidos pertinentes, formación en valores, formación para una vida laboral competente, capacitación de líderes para competir en el mercado, protección y cuidado de los niños y niñas, desarrollo psicosocial de los educandos, rigurosidad y sistematicidad en la información que imparten; en fin, la lista de exigencias es extensa.

En efecto, muchas escuelas y universidades, en este afán por cumplir con las demandas que la sociedad actual les hace y tratando de ser fieles al modelo social que impera, se han convertido en espacios de discriminación, exclusión y marginación, principalmente para aquellos niños y niñas que están en situaciones de desventaja o riesgo social por su condición de raza, género, identidad sexual, estilos de aprendizaje, nivel socioeconómico, situación de discapacidad y demás aspectos que los alejan del concepto de normalidad.

Bajo estas circunstancias, algunos espacios escolares se configuraron hostiles, poco gratos y nada placenteros para educadores y educandos. A lo largo de nuestra experiencia los educadores constatamos que muchos niños, niñas y jóvenes con frecuencia expresan cosas como: “no quiero ir al colegio”, “tengo miedo”, “ojalá que hoy no abran la escuela”, “me aburro en la universidad”, “lo que me enseñan no lo entiendo”, “no me gusta los temas que tratamos”, “no voy a entrar a clase”.

También, los maestros declaramos en forma reiterada cosas como: “No quiero ir a trabajar”, “en la escuela (en la universidad) no me apoyan”, “las asignaturas que dicto no son las que me interesan”, “la universidad me exige cumplir con prácticas y normas con las que no estoy de acuerdo”, “no valoran mi trabajo”. Todas estas expresiones son manifestaciones de nuestra resistencia y rechazo a una escuela o universidad de la que hay que escapar porque está invadida de experiencias

poco gratificantes y confortables para quienes la habitamos.

Esta situación se torna más aguda y dolorosa para las personas en situación de desventaja social, por ser diferentes a aquellas que se enmarcan en el parámetro de normalidad, como es el caso de las personas con discapacidad. Durante los años que he trabajado en el ámbito de la educación y la discapacidad he visto con preocupación que los niños y niñas tienen temor a la burla de sus compañeros, temor al regaño del maestro por no cumplir con las tareas como es debido, temor a la evaluación, temor a ser expulsado por inepto, vergüenza del cuerpo, vergüenza por no ser inteligente, vergüenza por ser diferente. Es decir, temor y vergüenza frente al rechazo y la anormalidad.

Estas y otras tantas son las quejas y temores de educadores y educandos que, con frecuencia, nos sentimos atrapados en una jaula, en una cárcel que aprisiona nuestras subjetividades, que restringe nuestra capacidad de elegir y decidir, que no reconoce nuestras diferencias, que coarta nuestra capacidad de gozar y disfrutar el conocimiento, que niega nuestra biografía, que invisibiliza nuestro ser humano.

En muchas ocasiones, sentimos que la escuela o la universidad son lugares indeseables, lugares que nos exigen demasiadas cosas que no queremos, que no nos interesan, que no tienen resonancia en nuestro ser y estar en el mundo de la vida.

No cabe duda que estos sentimientos provienen de la prevalencia de una cultura escolar que niega la diferencia y que tiende a homogenizar. Una cultura escolar impregnada de tiempos y horarios rígidos y de requisitos de admisión, permanencia y promoción educativa sustentados en pautas de desempeño y de actuación estandarizadas que obligan a los considerados débiles a competir con los más fuertes para alcanzar el reconocimiento y el respeto que no poseen y que no se les brinda.

Incertidumbres en torno a la educación y la discapacidad

Las personas en situación de discapacidad han vivido y sufrido una controvertida historia de discriminación y exclusión ligada a dinámicas sociales de invisibilización que circulan en nuestra

cotidianidad y afectan su calidad de vida. Esta historia de segregación se refleja en concepciones de minusvalía e indefensión que aún persisten en nuestro entorno social y que han conducido a que se les invisibilice y reduzca a una categoría de ciudadanos de segunda que aportan poco al desarrollo de la sociedad.

Esta imagen negativa, y si se quiere equivocada y prejuiciosa, que ha persistido sobre las personas en situación de discapacidad, ha traído como consecuencia la vulneración de casi todos sus derechos, y en particular la vulneración de su derecho a la educación, pues su acceso ha sido y es aún limitado. (García y Jutinico, 109, 2014)

Las miradas prejuiciosas sobre el fenómeno de la discapacidad han conducido a encasillar la mayoría de las respuestas educativas en modelos de intervención especializada y separada de los demás, en el entendido de que una deficiencia requiere una intervención compensatoria y distinta a la ofrecida a los considerados *normales*. Esta situación ha marginado a los niños, niñas y jóvenes de experiencias relacionales con sus pares, limitando sus oportunidades de interacción social y de trabajo colectivo; experiencias vitales que se consideran esenciales para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de todo ser humano.

Las reflexiones compartidas hasta el momento permiten entrever que esta perspectiva educativa ha circulado en detrimento de la formación de las personas en situación de discapacidad y ha “reforzado la idea de la discapacidad como una desviación condenando a estas personas a vivir en situación de marginación y desventaja” (García y Jutinico, 110, 2014). Aunque actualmente existen propuestas significativas que se enmarcan en enfoques educativos incluyentes, estas son insuficientes. Nuestra responsabilidad como docentes es enriquecerlas y potenciarlas para garantizar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en riesgo social, como es el caso de la población con discapacidad. No necesitamos una educación distinta para cada sector de la población, sino que requerimos una educación incluyente en la que todas las personas puedan formarse sin ser discriminadas o segregadas por su situación de diferencia.

Es por ello que los educadores debemos revisar con detenimiento las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje que propiciamos; porque a pesar de nuestras constantes búsquedas sobre otras formas de hacer una educación más humanista, amorosa e incluyente, con frecuencia nos sorprendemos (por presión institucional, por falta de tiempo o por respetar una norma) reproduciendo prácticas matizadas por la fragmentación del conocimiento, la repetición y reproducción de contenidos, la marginación de la subjetividad de los actores pedagógicos, la interpretación lineal y mecanicista de la trama de la vida y la desconexión de las actuaciones educativas con la experiencia vital y con el universo mismo.

Como maestros y maestras tenemos la responsabilidad de romper con estas prácticas. No podemos continuar ni perpetuar la exclusión educativa. Nuestra responsabilidad es garantizar relaciones y experiencias pedagógicas sustentadas en una ética del cuidado, en una convivencia placentera, en el amor, en el reconocimiento de los otros como legítimos otros. Ello significa asumir, desde nuestras prácticas pedagógicas, la vivencia de un nuevo contrato social que se sustente “[...] en la valoración de la diferencia, en la aceptación de las complementariedades y en la convergencia construida a partir de la diversidad de culturas, de modos de producción, de tradiciones y de sentidos de vida [...]” (Boff, 26, 2002).

Es necesario fortalecer nuestro quehacer pedagógico con experiencias solidarias, amorosas, respetuosas y con sentido; donde los aprendices se sientan valorados en su dignidad, pues considero que ello es el principio, fin y compromiso de nuestro ser humano, de nuestro ser docente. Avanzar hacia una educación más humanista que se ocupe de fomentar una ética del cuidado, lo que significa, según Boff, asumir una actitud en la que “[...] en lugar de agresividad, hay convivencia amorosa. En vez de dominación hay compañía afectuosa, al lado de y junto con el otro [...]” (78, 2002).

Los educadores debemos comprender que la escuela y la universidad no son los únicos espacios legítimos para educar y educarse, sino que contamos con infinidad de ecologías cognitivas, de saberes y experiencias que circulan fuera de la

institución educativa y que pueden ser resignificados, co-creados y co-inspirados dentro y fuera de esta. Este es el reto de la educación y por supuesto nuestro desafío como educadores.

Es por tanto necesario cambiar nuestra forma de percibir y comprender la discapacidad, porque el problema no está situado en las personas y en las dificultades que enfrenta, sino en el contexto social que les impone barreras que las excluyen y que les impiden participar como legítimos otros en las comunidades que habitan. El problema no es la discapacidad, el problema es cómo percibimos a los niños y las niñas y cómo nos relacionamos con ellos desde sus particularidades.

Es claro que no requerimos una educación especializada o especial, es decir, no necesitamos una educación para sordos, otra para indígenas, otra para desplazados, otra para autistas, otra para mujeres, entre otras. Lo que necesitamos es una educación para todos y todas que incorpore experiencias de la vida misma, matizadas por el respeto, el afecto, el cuidado, la solidaridad y la aceptación del otro; en el entendido de que todos los implicados vivan con agrado la experiencia de aprendizaje desde su diferencia. Requerimos de una educación que brinde escenarios que abriguen a todos y todas. En otras palabras, una educación que prepare para la vida.

Compartiendo algunos caminos posibles Educación para la vida

La función de la educación no es transmitir conocimientos que muchas veces resultan marginales y

sin sentido para enriquecer la experiencia vital. La educación implica aprendizaje y ello significa tener la posibilidad de sentir placer en la experiencia con el conocimiento, poder jugar con las posibilidades de reinventar, religar, entrelazar, construir, compartir, vivenciar la trama de la vida en su complejidad. Ello permitiría descentrar y relocalizar los límites y fronteras en las cuales han instalado nuestra forma de comprender y asumir el conocimiento para encarnarlo desde nuestra experiencia vital.

Según Assmann (2002), los seres humanos estamos en permanente interrelación e interacción con el entorno, de tal manera que el aprendizaje involucra una dinámica constante de autoorganización, entrelazamiento e interacción con otros y en ese interactuar vamos configurando nuestro ser, en la medida en que aprendemos.

Con frecuencia encontramos que los niños y las niñas tienen algún dominio de ciertas informaciones, teorías y conceptos, pero generalmente los olvidan pronto porque han sido impuestos o porque no son significativos en su existencia. En tal sentido, Assmann (2002) plantea que no es posible lograr aprendizaje sino hay conexión con la vida de los aprendientes, pues según el autor, el proceso cognitivo es un acto existencial. Conocer y comprender el mundo está en función de la vida misma.

Aprendemos para gozar y disfrutar la vida y ese gozo se aprende sintiendo, curioseando, soñando, admirando, inventando e interrogando todo aquello que nos ofrece la existencia y la madre naturaleza. Como afirma Sacks, "Cada mañana, abrimos los ojos a un mundo que hemos pasado toda una vida aprendiendo a ver. El mundo no se nos da: construimos nuestro mundo a través de una incesante experiencia, categorización, memoria, reconexión" (52, 2012).

Necesitamos una educación que fluya en, desde y para la vida misma; donde la emoción, el deseo y el amor hagan parte de los procesos formativos. Una educación que facilite la aceptación de uno mismo y del otro y que permita ligar la trama de la vida con sentimientos, vivencias de confianza, aceptación y convivencia amorosa donde el ser nunca sea negado ni invisibilizado. Una educación que ignore la competencia, la rotulación, la intimidación y que permita que los aprendientes



encuentren el camino del ser, del saber y del hacer desde sus auténticas experiencias vitales.

La relación pedagógica es una relación que incorpora amor, seducción, gozo, placer, ternura e incertidumbre, por lo tanto, vale la pena dejarse encantar y seducir de las experiencias de aprendizaje que compartimos con los estudiantes. Nuestro escenario de trabajo debe ser un nicho vital que permita sentir sentimientos, que produzca alegría y emoción. Debe ser un escenario que brinde una hospitalidad sin condición y que configure espacios donde “[...] acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad [...]” (Skliar, 151, 2009); es decir, espacios vitales que nos faciliten crear y recrear el afecto, el mundo y la naturaleza.

Resulta indispensable la ensoñación de ambientes de aprendizaje incluyentes y placenteros que permitan acoger en el acontecer pedagógico a todos y todas sin importar sus diferencias y particularidades, dejando de lado la discriminación, la negación del otro y la competencia, pues, como expresa Maturana, “[...] somos seres humanos amorosos que pensamos que el espacio educacional debe ser también un espacio de amor, cooperación y respeto mutuo, no de rivalidad o lucha [...]” (64, 2002).

Ecologías cognitivas: ambientes de aprendizaje incluyentes y placenteros

Los ambientes de aprendizaje incluyentes son aquellos que no solo proporcionan escenarios confortables y placenteros para acercarse a la trama de la vida, sino que, además, privilegian múltiples vínculos, interrelaciones e interacciones con el mundo desde su complejidad, configurándose como escenarios propicios para conspirar, co-crear, co-construir, religar, entrelazar y desplegar las experiencias de conocimiento en íntima interrelación con la naturaleza.

Assmann se refiere a los ambientes de aprendizaje como ecologías cognitivas y los describe como espacios de relaciones múltiples y diversas que posibilitan al aprendiente acercarse al conocimiento desde experiencias gratificantes y significativas que aportan a su evolución y desarrollo humano. En tal sentido, sugiere potenciar relaciones pedagógicas

que fluyan desde “[...] una pedagogía cognitivamente ecológica propiciadora de vivencias del estar aprendiendo [...]” (145, 2002). En otras palabras, que el aprendizaje ocurra en espacios habitados y que se enriquezca desde la interacción de subjetividades diversas, sin necesidad de clasificar, rotular, intimidar o comparar a los protagonistas de la relación pedagógica.

Los educadores tendemos a generar ambientes de aprendizaje que buscan dar respuestas o enseñar verdades universales que no responden a los intereses y necesidades de los aprendientes. Por ello, se hace necesario propiciar ecologías cognitivas que den lugar a la pregunta a la exploración, a la invención, a la comprensión del mundo sin prevenciones o prejuicios; es decir, una educación que nos permita aventurarnos a navegar en lo desconocido y hacer camino al andar. Eso es lo que Assmann sugiere cuando plantea que:

[...] es preciso sustituir la pedagogía de las certezas y de los saberes prefijados por una ‘pedagogía de la pregunta’, de la mejora de las preguntas y del ‘acceso’ a las informaciones. En suma por una ‘pedagogía de la complejidad’, que trabaje con conceptos transversales, abiertos a la sorpresa y a lo imprevisto. (32, 2002)

275

En efecto, los ambientes de aprendizaje incluyentes nos permiten, a educadores y educandos, habitar ecologías cognitivas que dan lugar a la interrogación y a la incertidumbre y no tanto a las certezas. Podemos jugar con los sueños, las utopías, explorar nuevos caminos, nuevas formas de ser, expresar y compartir nuestras realidades.

Ambientes pedagógicos mediados por la vida

Aventurarse en la ensoñación de ambientes de aprendizaje incluyentes conduce a pensar en la importancia de los escenarios pedagógicos, pues la experiencia me ha demostrado que un ambiente educativo se perfila como pobre y descontextualizado cuando no admite a los aprendientes conectarse con la vida, cuando solo transmite contenidos prefijados, cuando se dedica a castigar el error y a rechazar la diferencia, cuando no permite tejer y recrear sentidos y significados propios de la existencia, cuando no da lugar a aprendizajes significativos que se conecten con la trama de la vida.

Ambientes educativos que incorporan aspectos como los mencionados no permiten al educador acompañar a los aprendientes en el desarrollo de su ser humano, pues lo aíslan y distancian de ellos y generan situaciones que no dan lugar a expresiones relacionadas con comunicar, explorar, crear y jugar con los conocimientos y con la vida. Bajo este panorama la relación pedagógica no admite mediaciones y da lugar a las imposiciones.

Se entiende que los ambientes pedagógicos mediados configuran procesos a través de los cuales el educador acompaña el aprendizaje y genera ambientes educativos incluyentes que incorporan materiales, actuaciones y experiencias diversas y flexibles que se configuran como nichos vitales que permiten el inter-juego con el conocimiento y la apropiación del mundo. Es decir, facilita tender puentes entre las personas, los escenarios, los contenidos y las diversas formas de expresión para conectarse con la existencia. En esta dirección, Gutiérrez y Prieto sugieren los escenarios pedagógicos mediados como posibilidades múltiples para encarnar “[...] el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad [...]” (XIII, 1996).

Los ambientes de aprendizaje incluyentes deben trascender la simple recepción de información y facilitar el vínculo, la apropiación, la interrelación y la aplicación o vivencia de lo aprendido. Gutiérrez y Prieto (1996) proponen, entre otras muchas cosas, incorporar en los procesos educativos el trabajo individual y colectivo vinculando en el proceso mediaciones y escenarios pedagógicos orientados a la apropiación, relación y aplicabilidad de textos y contextos que permitan conectar el conocimiento con la vida de los aprendientes.

Lo anterior implica propiciar múltiples experiencias que propicien la observación, la significación, la expresión, la solución de problemas y la creación de mundos posibles a partir de vivencias que nos permitan vincularnos —como sujetos encarnados— a escenarios reales, navegar en formas inesperadas y alternativas de ser y hacer y desde la reflexión-acción vincular, desplegar, compartir, crear, tejer nuestra cotidianidad. Ello significa



© Violeta Povea

percibir nuestra existencia en común-uniión y en actitud de reciprocidad con los seres vivos y con la naturaleza; en donde nuestro actuar como seres encarnados se despliega en una suerte de ligazones, interdependencias e interacciones que fluyen en una constante “inter- retro- acción con el contexto planetario” (Morin, 192, 1993).

Resulta entonces indispensable profundizar en formas de actuación pedagógica que estimulen la curiosidad, que den lugar a la incertidumbre, permitan gozar la experiencia del conocimiento y nos provoquen y seduzcan desde experiencias relacionales y convivenciales impregnadas de afecto, solidaridad, reciprocidad, conexión con la naturaleza y valoración de lo propio y de lo otro como parte de nuestra existencia. En tal sentido, me identifico con Maturana cuando afirma que “[...] educar es crear, realizar y validar en la convivencia un modo particular de convivir [...]” (147, 2002).

Senderos posibles para pensar una educación para la vida

Pensar escenarios educativos de estas características implica revisar nuestra práctica pedagógica y, cuando sea necesario, fortalecer, transformar o resignificar nuestro hacer, incorporando, en principio, aspectos como:

Educar en, desde y para la vida

Significa avizorar procesos formativos cuya esencia se sustente en el cuidado mutuo y en el apoyo mutuo. Ello implica superar la preocupación por teorizar, por transmitir información, por alimentar

la competencia, por corregir y juzgar el ser del otro y avanzar hacia experiencias pedagógicas que fortalezcan el afecto, el reconocimiento de la cotidianidad y el compartir con otros, sin olvidar la relevancia de acoger la teoría y complejizar nuestro conocimiento revitalizando nuestra dignidad humana e insistiendo en la necesidad de continuar siendo artífices de nuestra propia historia, de nuestra propia existencia.

Educación en, desde y para la vida implica propiciar ambientes de aprendizaje incluyentes que trasciendan la simple recepción de información y que permitan tejer, aprehender, vincular y aplicar lo aprendido con la existencia. Ello supone generar y favorecer relaciones pedagógicas con sentido que tengan resonancia y significado para los aprendientes (educadores y educandos).

Educación y educarse en conexión con las experiencias vitales

Los educandos aprenden a partir de sus propias vivencias, las cuales le permiten navegar por la vida para re-crear, re-conocer, repetir, desechar o descubrir emociones, recuerdos, sueños, deseos e incertidumbres que tienen sentido y significado para ellos. Aprenden entrelazando y poniendo en inter-juego formas alternas de acercarse al mundo y entre más posibilidades tengan de acercarse a la experiencia desde múltiples vivencias, su aprendizaje será más complejo y significativo.

Los niños y niñas crean, construyen y despliegan su comprensión del mundo cuando exploran, interrogan, buscan e intentan conectar, ligar y religar los aspectos conocidos y desconocidos del devenir de su experiencia; cuando tratan de expresar su comprensión de la existencia a partir de lo que les pasa, de lo que sienten, de lo que cuestionan, de lo que encarnan. En tal sentido, es importante permitirles jugar y experimentar con la realidad porque, si les entregamos el conocimiento del mundo en un cúmulo de contenidos prefabricados para que lo reciban y reproduzcan, su ejercicio de aprender se queda sin contenido y pierde significado. No se trata simplemente de memorizar o repetir, se trata de encarnar lo vivido de revitalizar y actualizar la experiencia con sus componentes previos y nuevos para complejizar su saber. Debemos

permitirle vincular, organizar y expresar sus vivencias en forma personal y original para dar lugar al acto creativo.

Educación propiciando la vivencia de actos creativos

Educación para la vida implica incorporar en los procesos formativos experiencias sensibles. No podemos olvidar que los niños y niñas aprenden cuando pueden ver, tocar, manipular, modelar, construir y reconstruir variadas formas y texturas; cuando tienen la oportunidad de oler, degustar, saborear, acariciar y recorrer diversas superficies, texturas y materiales; cuando vivencian, recorren, comparan e interpelan la polifonía de sonidos, voces y cantos que su entorno social y natural les brinda; cuando se enfrentan al conflicto y a la incertidumbre y pueden buscar, explorar y expresar su comprensión de la existencia a partir de sus propias creaciones y con el apoyo del maestro que lo acompaña y orienta en su recorrido.

Ello implica configurar ambientes de aprendizaje flexibles donde educadores y educandos puedan expresar y encarnar los sentidos e incertidumbres que emergen de las experiencias de aprendizaje. El arte, la cultura y la ciencia nos brindan infinitas posibilidades para re-crear y soñar mundos impensados usando la imaginación, la fantasía, la analogía y la ficción en una suerte de diálogo con la trama de la vida y avizorando formas otras de existir y de relacionarnos con nuestro entorno como seres humanos y como parte de la madre naturaleza. Al respecto, Root-Bernstein y Root-Bernstein plantean que:

[...] Nuestra sociedad necesita polímatas, personas que sepan que la imaginación solo sirve cuando logra reconciliar la experiencia sensorial con la razón, cuando las ilusiones se funden con la realidad, cuando la intuición encaja con el intelecto, cuando las pasiones del corazón se unen a las de la mente, y cuando en suma, el conocimiento cosechado en una disciplina nos abre las puertas a las demás vertientes del saber [...]. (383, 2002)

Educación y educarse para transformarse en la convivencia

Los seres humanos nos transformamos en la convivencia. En tal sentido, los escenarios educativos se configuran como espacios relacionales y convivenciales que nos brindan diversas alternativas para cambiar el mundo y para transformarnos. En otras

palabras, se constituyen en espacios propicios para nutrir el ser y desplegar el hacer. Según Maturana, “educar es convivir. El educando se transforma en la convivencia con el educador” (151, 2002).

Educación para el convivir significa entonces que los docentes debemos organizar escenarios de aprendizaje que alberguen experiencias vitales que ayuden a los aprendientes a explorar y reinventar formas distintas de ser, convivir y hacer en el contexto familiar y social. Requerimos propiciar relaciones pedagógicas que se despojen de las habituales prácticas de coerción, confrontación y negación del otro, que permitan desplegar ejercicios relacionales que ayuden a los aprendices a encarnar experiencias de respeto y aceptación de sí mismo y de los otros desde su diferencia.

Los educadores tenemos el compromiso de propiciar encuentros transformadores donde los aprendices puedan construir redes conversacionales fraternas y formas de actuación solidarias que les facilite no solo enfrentar el conflicto, el desencanto y la ruptura sin abatirse o desmoronarse, sino también comprender estas vivencias y emociones desde aventuras de comunicación dialógicas que den lugar al consenso y a la negociación sin caer en la tentación de la imposición, el rechazo y la exclusión del otro. Según Maturana “la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente conscientes de que se respetan a sí mismos” (40, 2002).

Educación desde el trabajo colectivo para crear comunidad

No estamos solos en el mundo, somos seres aprendientes que habitamos espacios donde tenemos que interactuar con otros seres humanos y con la naturaleza. Estamos en un constante inter-aprendizaje gracias a esta interacción e intercambio con los otros y con nuestro entorno.

Lo anterior implica pensar experiencias pedagógicas que propicien no solo el trabajo personal, sino también el trabajo colectivo y colaborativo. Ello significa generar experiencias vinculantes donde el aprendizaje ocurra en espacios habitados y desde la interacción entre subjetividades diversas, sin necesidad de negar, marginar o invisibilizar a los demás.

El trabajo colectivo se considera un escenario privilegiado para el aprendizaje mutuo. Es por ello que los docentes debemos propiciar espacios de trabajo grupal y colaborativo que permitan a educadores y educandos intercambiar vivencias, confrontar ideas y compartir incertidumbres que pongan en juego las experiencias previas y den la oportunidad de lograr consensos, identificar desencuentros y transformarse desde la acción, la expresión y la reflexión colectiva. La educación, como afirma Maturana (2002), es transformación en la convivencia y ello tiene que ver con aprender a ser, a hacer y a convivir desde el apoyo mutuo y desde la participación en proyectos colectivos comunes que aporten al bienestar de todos los implicados.



Los maestros podemos propiciar aprendizajes colaborativos que permitan entamar las habilidades personales y grupales en torno a propósitos comunes. En la experiencia individual, los aprendientes desarrollan la capacidad de escuchar activamente, de aceptar la diferencia, de compartir e intercambiar ideas, de expresar sus emociones y sentimientos y de respetar las ideas y sentimientos de los otros. En la experiencia colectiva, los aprendientes desarrollan la capacidad de compartir, de trabajar en compañía, de planear en equipo, de aceptar el error, de respetar al otro, de dialogar en armonía, de disentir con argumentos, de negociar y concertar

en aras del bien común. Es decir, en el trabajo colectivo los aprendientes construyen comunidad y generan redes de solidaridad que potencian proyectos conjuntos y retos colectivos.

A manera de cierre

Las reflexiones hasta aquí compartidas están pensadas desde la posibilidad de generar prácticas formativas y experiencias de vida que puedan incorporarse en los escenarios donde fluyen y circulan propuestas enmarcadas desde la educación y la diferencia.

Por ahora, solo queda decir que soñar con ambientes de aprendizaje incluyentes implica asumir una educación otra donde no tiene lugar la exclusión ni la violencia y donde se revitaliza la dignidad de nuestro ser humano en la convivencia con el otro. Se trata de propiciar y realizar el tan anhelado sueño del vivir en el aprender.

El reto es promover una educación que se nutra de la vida y de la generosidad de la madre tierra. Una educación que nos permita ser sensibles a la belleza, al afecto y al respeto de los otros desde una ética del cuidado. Como diría Boff (150, 2012), una educación donde “[...] los estudiantes entren en contacto directo con la naturaleza, con la organización de la ciudad, con la distribución de los espacios, no sólo como curiosidad sino como reconocimiento y comunión con todos los hermanos y hermanas que nos rodean [...]”. En otras palabras, embarcarnos en una educación en, para y con la vida.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- García, D. P. & Jutinico, M. S. (2014). El tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y ciudad*, n.º 26, pp. 107-116.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1996). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala: Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morin, E. (1993). *El método. Las ideas*. Tomo IV. Madrid: Cátedra.
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairos.
- Sacks, O. (2012). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: C. Skliary J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Flacso Argentina/Homosapiens.

