

El trabajo con grupos heterogéneos

Dino Segura

Fecha de elaboración: marzo 29 de 2004.

Fecha de aceptación: abril 30 de 2004.

Resumen. En el artículo se presenta un ejemplo de organización escolar que incluye grupos heterogéneos con respecto a la edad y al grado, y se argumenta sobre su conveniencia desde tres ángulos: la convivencia, el conocimiento y la experiencia llevada a cabo durante varios años. Esta alternativa se muestra como una opción conveniente para garantizar una relación de sentido basada en la comprensión de maestros y estudiantes por las tareas que realizan. Por otra parte, en el desarrollo de las actividades con grupos heterogéneos cambia el papel del maestro y desaparece el currículo como predeterminación de metas y caminos en la Escuela.

Palabras clave: grupos heterogéneos, zona de desarrollo, convivencia, colectivos, conciencia, proyectos en la escuela.

Summary. This article shows an example of an alternative scholarly setting that involves the formation of heterogeneous groups as regards to age and grade. The convenience of this method is discussed based on three points: multi-age groups, knowledge, and experience, taking place over several years. The alternative method can be valuable to guarantee a relationship based on the understanding of teachers and students according to the tasks they perform together. On the other hand, the development of activities with heterogeneous groups changes the teacher's role and removes the curriculum as a predetermined set of goals and paths at the school.

Keywords: heterogeneous groups, development zones, time sharing, collectives, conscious, school projects.

Introducción. Uno de los aspectos que con más frecuencia se cita como característico de nuestras escuelas es la homogeneización. Y, en verdad, ésta se encuentra como fundamento y requisito para que las escuelas funcionen como funcionan. Es a partir de la homogeneización que es posible la organización curricular, el control que se concreta en las evaluaciones, la justicia al aplicar las prescripciones derivadas de los manuales y reglamentos de convivencia y, aun, es la homogeneización la que justifica las expectativas sociales con respecto a lo que debe saberse.

Ahora bien, la homogeneización puede decirse que es a la vez una consecuencia de ciertas concepciones de individuo y de aprendizaje, igualmente condición necesaria y presupuesto para que las escuelas sean lo que son. En cuanto a lo primero, la homogeneización va acompañada de la idea de normalidad, que aunque no puede definirse, de todas maneras está presente implícitamente cuando se juzgan las divergencias con respecto a las expectativas. Es así como, con frecuencia, quien en la Escuela no logra o no actúa como lo hacen los otros, puede ser sometido a un tratamiento especial ya que ello se debe a una deficiencia¹: falta de atención, dislexia, problemas de

¹ Hay niños que asumen sus diferencias como deficiencias y que elaboran sentimientos de inferioridad o al menos desconfianzas en sí mismos.

aprendizaje, hiperactividad, etc.: "El individuo exhibe conductas que se salen de lo normal".

Por otra parte, el que se piense que los diferentes desarrollos que describen el crecimiento de los individuos (afectivo, social, cognoscitivo, etc.) sigan patrones perfectamente bien definidos y generalizables para todos, unido a la idea de que lo que hay que aprender puede, no solamente preverse sino secuenciarse de acuerdo con niveles de dificultad, permite pensar, por ejemplo, en los planes de estudio.

Tenemos entonces que estos dos elementos, una concepción de individuo (y, en particular, de desarrollo) y lo que se piensa que es el conocimiento, unidas a una idea de lo que es el aprendizaje, conducen a la institución escolar que conocemos, inmersa en perspectivas muy bien definidas de enseñabilidad, currículo, normalidad, tratamiento y evaluación. Es así como, por ejemplo, cuando las cosas no resultan como se esperaba se buscan las causas en las posibles desviaciones que existen entre lo que los estudiantes son y la vaga normalidad que se supone. Entonces aparecen los cursos remediales, los tratamientos de diversos tipos, los cursos preparatorios, etc.

Aunque el paradigma de Escuela vigente se erige, en parte², sobre estos supuestos, que pueden sustentarse desde la ciencia, el panorama no es compartido por todos, como lo muestra el que para muchos, por lo menos para la época en que estamos viviendo, es un error (ver por ejemplo, Colom y Melich, 1997 ó P. Senge, 2002), entre otras cosas porque su aplicación se ha traducido en prácticas violentas como lo ilustran los trabajos de Parra S. (ver, por ejemplo, las publicaciones del proyecto Atlántida, 1995). Desde estas críticas son válidos interrogantes como éstos:

- ¿Cómo podemos exigir a todos, independientemente de sus capacidades, su historia y sus intereses que den cuenta de los mismos aprendizajes?
- ¿Cómo puede justificarse que todas las personas aprendan de la misma manera?

- ¿Cómo pueden dejarse de lado los contextos y aplicar las mismas reglamentaciones y manuales, ateniéndose sólo al mundo de la norma impuesta externamente?

Frente a esta situación, podemos preguntarnos si no es posible pensar en la organización de instituciones escolares en las que se respete la diversidad evidente que existe en los seres humanos y se den prácticas inmersas en la heterogeneidad. Es sobre tal interrogante que queremos plantear una práctica alternativa y valorizarla desde varios ángulos, en especial considerando dos elementos que se han mantenido en el centro de la discusión acerca de la escuela, estos son, la convivencia y el conocimiento.

Las experiencias heterogéneas en la EPE

Desde hace unos años estamos adelantando en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) una experiencia generalizada con grupos heterogéneos, esto es, actividades escolares que son asumidas por niños y adolescentes de edades diversas y de diferentes grados escolares. Incluso en algunos casos se han promovido actividades que involucran a todos los estudiantes y maestros en grupos heterogéneos (carnavales y olimpiadas, por ejemplo).

En el cuadro siguiente se hace una lista de algunos de los proyectos heterogéneos que se adelantan en este año (2004).

	#	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	3														
B	5														
C	2														
D	2														
E	3														
F	3														
G	4														
H	4														
I	4														
J	5														
K	4														
L	3														
II	3														

² Otros elementos se derivan de la función que se ha dado a la Escuela como 'reproductora de la sociedad'.

Cada proyecto que se nombra posee una intensidad horaria de entre 2 y 6 horas semanales, de tal suerte que no todas las actividades escolares son heterogéneas. En el cuadro, la primera fila se refiere a los niveles escolares que en la EPE van del 0 al 13, y corresponde a estudiantes de 3 a 17 años de edad. La primera columna son los proyectos (A, B, etc.) y la segunda, se refiere al número de opciones que propone cada proyecto.

Estos son algunos de los proyectos:

- A: Proyectos de *Escuela inicial* (tres proyectos para los niveles 0, 1 y 2).
- B: Proyectos de *Segundo ciclo*, son cinco: *Masacotes y menjurjes*, *Inventos*, *Los animales del bosque*, *Títeres* y *buscadores del arca perdida*.
- C: Proyectos en inglés, son dos: *Pictionay*, *Masks*.
- G: Proyectos de 9 y 10, son cuatro: *Cosmobiología*, *Servomecanismos*, *Conservación de especies* y *cartografía*.
- J: Especialización en artes: *Plásticas*, *Música*, *Literatura* y *teatro*.
- K: Profundización: *Deportes*, *Especies nativas* y *ciudadanía*.

Anotemos que dada la variedad de posibilidades de elección es muy poco probable que dos estudiantes, al terminar su formación, hayan participado en las mismas actividades.

Esta iniciativa, que surgió hacia 1998 de la observación que hicimos en *Escuela inicial* de la manera como se organizaban los niños para sus juegos en las horas fuera de clase, cuando se agrupaban en actividades comunes como tomar la lonchera o el almuerzo y luego por la conveniencia de buscar mayores opciones de trabajo, especialmente en los niveles 9 y 10, se proyectó como una posibilidad importante de organización para toda la Escuela. Las razones que inicialmente nos llevaron a ello fueron:

1. Para los niños era una oportunidad de decidir el proyecto o la actividad que realizarían. Esto lo vivían de manera muy entusiasta.

2. En el desarrollo de las actividades se daban relaciones muy cordiales, hasta tal punto que desaparecían las agresiones.
3. Los maestros generalmente podían realizar, a través de los proyectos, actividades que estaban más allá de las previsiones y exigencias de su área. Así, un maestro de ciencias podía tener un proyecto de artes o el de matemáticas uno de fotografía.
4. Se creaban ocasiones de compartir muy generalizadas en la institución, no sólo entre maestros, sino entre éstos y los estudiantes y entre los estudiantes mismos. Es así, como se consolidaba el afecto.

A medida que se instauraban los proyectos fuimos cayendo en la cuenta de su importancia, como posible propuesta de trabajo y forma alternativa de organización escolar; esto nos exigía volver sobre nuestra experiencia armados con una perspectiva teórica que nos permitiera comprender lo que estaba pasando y aprender conscientemente de la innovación.

Presentamos tres perspectivas preliminares sobre el trabajo en grupos heterogéneos: la convivencia, el conocimiento y la experiencia, que creemos pueden ser útiles para movilizar las prácticas escolares, especialmente en cuanto, como veremos, la alternativa le da sentido a la escuela.

La convivencia

De acuerdo con consideraciones contemporáneas (Varela, 1996), la elaboración de la vida en colectivo (que es un asunto de la ética) es el resultado de haber encarnado ciertas formas de interacción y conductas que permiten que los individuos actúen de acuerdo con el esquema percepción-acción, sin necesidad de razonar en cada caso sobre lo que deben hacer. En este sentido, *el hombre bueno no es el que quiere ser bueno, sino el que simplemente es bueno* (máxima atribuida a Mencio, citada por Varela, op. cit.).

Ahora bien, la pregunta acerca de cómo lograr que en los niños se den esquemas percepción-acción deseables, se constituye en un problema para la sociedad y especialmente para la Escuela. Nuestra propuesta en tal dirección, es crear situaciones escolares en las que la vida en colectivo sea una experiencia vivencial. Esta experiencia debe propiciar que el individuo viva las actividades con todas las limitaciones a la individualidad que imponen tanto el colectivo como "los otros" y con todas las ventajas que suponen la preservación y las dinámicas propias de los colectivos. En este sentido se trata de reconocer y respetar la diferencia entre los iguales, como miembros del colectivo, y de comprender las relaciones entre el colectivo y sus miembros (M. Colorado, 2000). Así pues, en las dinámicas de los grupos constituidos se trata de construir como consecuencia de las interacciones internas, al colectivo y como necesidad para la preservación del colectivo, la autoridad y la normatización que garanticen la autonomía y la libertad.

Recalquemos que las dinámicas que conducen a esto, que son de auto-organización, tienen que ser efectivamente producto de la interacción entre los miembros del colectivo y no de una imposición que se hace desde el exterior al mismo. Si esto no se consigue, los procesos se pervierten ya que estaríamos en el terreno de la obediencia y con ello pondríamos en peligro la existencia del colectivo, en cuanto entraría a jugar un sentimiento de indignación (M. Miralles, 2002) ya que los miembros del colectivo no serían dignos de confianza frente a la búsqueda de soluciones a los conflictos que surgen al enfrentar el problema que lo define.

Desde esta perspectiva podemos volver a nuestra experiencia. Cuando se trabaja en colectivos heterogéneos, lo que encontramos son grupos de estudiantes de diferentes cursos y edades involucrados y comprometidos en actividades compartidas, en cuanto para todos es pertinente el proyecto o el problema que define la actividad. Los problemas o proyectos que define el colectivo pueden ser muy variados, así como también son diversos sus orígenes. En unos

casos, lo que quieren los niños es elaborar una cometa, una cueva o una cabaña en el bosque, fabricar un postre o construir un motor o establecer cuál es el entorno artificial adecuado para que viva un determinado animal³.

Si volvemos, desde la perspectiva de la vida en colectivo, a la necesidad del reconocimiento del otro como un igual que es diferente, lo que se consigue con la heterogeneidad de los grupos es hacer ostensible la diversidad entre iguales (como miembros del colectivo). Para el niño es más fácil ver y aceptar la diferencia entre los iguales, por ejemplo, los colectivos incluyen a niños de 6 a 10 años, que cuando se agrupan niños homogéneamente, por ejemplo, por la edad. En el primer caso, ante diversidad de capacidades, ideas, propuestas o habilidades no existe un juicio elaborado desde la verdad que se posee, sino el reconocimiento de que puede pensarse o actuarse de diferentes maneras. Encontramos entonces que en función de las metas que se comparten, emergen conductas de solidaridad y de ayuda mutua y no recriminaciones, llamados de atención o agresiones. Tales diferencias conducen a la necesidad de establecer acuerdos sobre comportamientos y procedimientos (normas) y posibilitan el surgimiento de líderes y orientadores que encarnan la autoridad.

Notemos desde ya que si la intención de los maestros es la construcción de colectivos, además del trabajo por los proyectos que estamos planteando, se suele aprovechar cualquier situación escolar problemática o conflictiva para convertirla en generadora de colectivo. Por ello muchos de los problemas pueden ser planeados intencionalmente por el maestro ("mientras ustedes no acuerden qué hacemos con los compañeros que llegan tarde, no podremos continuar con la clase"). En otros casos se trata de aprovechar las situaciones conflictivas que se presentan cotidiana-

³ Existen otros colectivos diferentes a los que se encuentran en la lista anterior, que se definen por la existencia de problemas comunes a todos y que dependen de las situaciones que se vivan. En unos casos se trata de cómo garantizar un ambiente deseable en el salón de clase o cómo organizar las cosas para acceder a los materiales colectivos con que se cuenta. En otros, los grupos discuten y proponen alternativas frente al comportamiento, o a los robos que puedan presentarse o se estén dando.

mente para involucrar a los interesados en la búsqueda de acuerdos. En este sentido, los conflictos son deseables, hasta el punto que si no se presentan es necesario propiciarlos.

El conocimiento

Sobre las características y conveniencias del trabajo por proyectos en el ámbito del conocimiento ya hemos adelantado algunas precisiones⁴ que son válidas para las consideraciones actuales, en este momento queremos concentrar la mirada en el trabajo por proyectos en grupos heterogéneos.

Ante todo, recordemos que una de las características de las dinámicas en estos proyectos es que cada estudiante elige en cual estar. En este contexto, desde su origen se crean relaciones cognitivas especiales y determinantes entre el estudiante y la tarea que realiza (pertenencia, tensión afectiva, compromisos, curiosidades, etc.) que serán determinantes en el desarrollo futuro del proyecto. Anotemos que con frecuencia, en el momento de definir los grupos de trabajo, algunos estudiantes no encuentran entre las propuestas un problema que sea de su agrado o ellos mismos han elaborado alguna propuesta que no coincide con las ofertas que se plantean. En tales casos suele buscarse la realización de sus propuestas en el marco de las posibilidades de la Escuela (se trata de conseguir un salón, o recursos, o un especialista, etc.). Tal ha sido el caso de proyectos relacionados con la elaboración de videos o con proyectos de diseño gráfico, que se adelantaron en años anteriores.

En cuanto a las dinámicas relacionadas con el conocimiento recordemos dos elementos que tienen que ver con el desarrollo intelectual y con el conocimiento. El primero es de Piaget, el segundo de Vigotsky.

Para Piaget, la conversación es un elemento fundamental en la toma de conciencia (por ejemplo, en el

paso de los esquemas de acción a las operaciones lógicas) y en la búsqueda de coherencia del discurso (que tiene que ver con la construcción de las disciplinas). Él afirma que es en la exposición verbal de sus puntos de vista, que un estudiante hace a sus compañeros, cuando cae en la cuenta de la debilidad de sus argumentaciones o cuando toma conciencia de los límites y horizontes de su conocimiento⁵. Esta es una situación muy frecuente cuando un estudiante explica u orienta la actividad de otro, como sucede en muchos casos en la docencia, cuando al enseñar, quien más aprende es el maestro, entre otras cosas, porque cae en la cuenta de sus debilidades.

En cuanto a Vigotsky, el desarrollo se promueve cuando en las interacciones existen compañeros más capaces que propician el paso de un nivel de desarrollo intelectual a otro, nos encontramos así trabajando en la zona de desarrollo próximo⁶.

Estos dos elementos están presentes en las interacciones entre pares heterogéneos. Por una parte, cuando un compañero de mayor edad o grado escolar conversa con uno más pequeño sobre asuntos relacionados con el proyecto en el ámbito de las búsquedas que se proponen, se da la posibilidad de la toma de conciencia; por otra, cuando el pequeño escucha a compañeros más grandes se presentan situaciones de desarrollo en la *zona de desarrollo próximo* e, incluso, cuando pares (de la misma edad) conversan se presentan no sólo saltos cognitivos en términos de desarrollo, sino elaboración de conocimiento. No debemos olvidar que lo que se dice en una conversación es una creación de la conversación misma, no se trata simplemente de la transmisión de mensajes entre los que hablan.

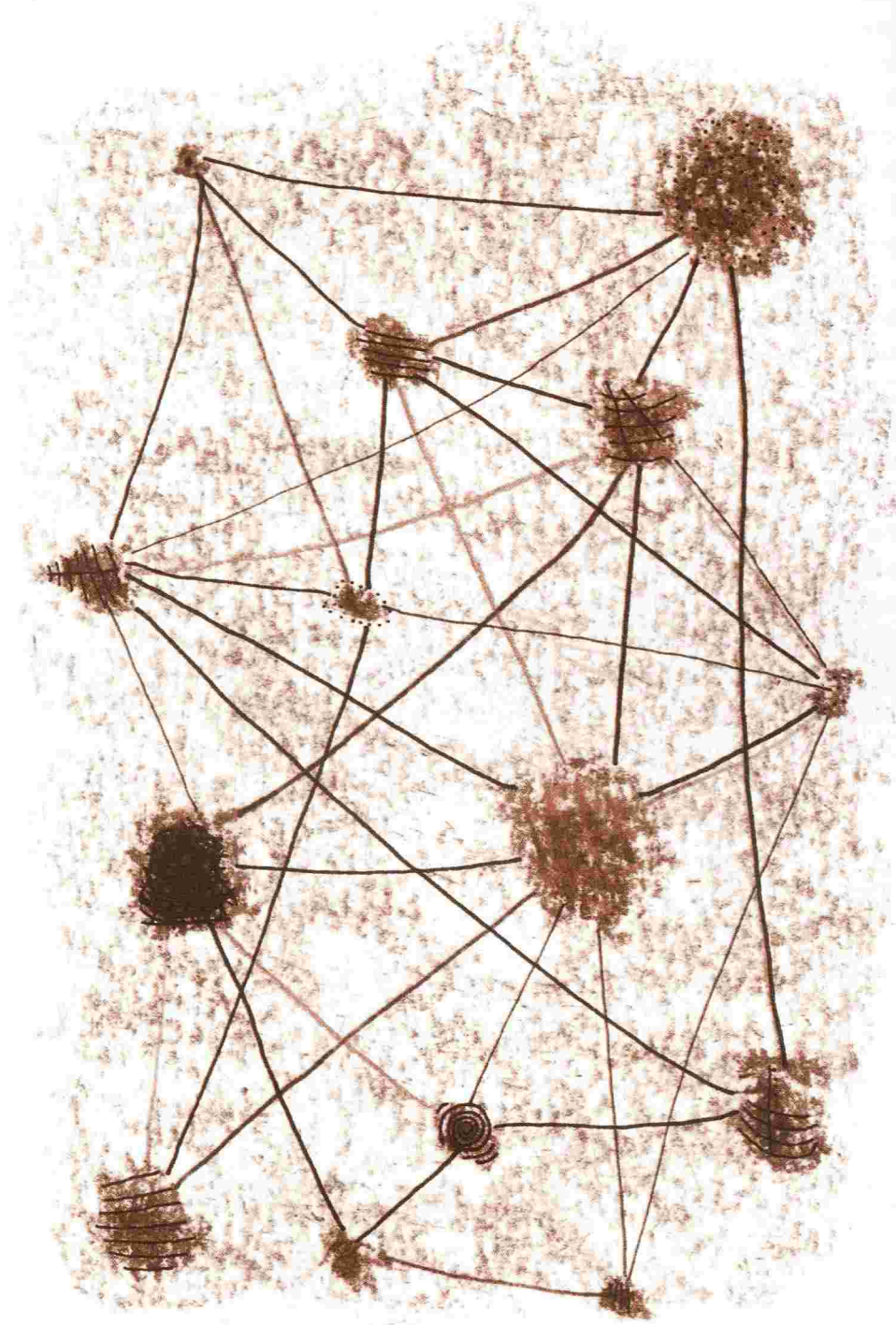
A estas consideraciones debemos agregar el llamado de Von Foester⁷ acerca de la conveniencia de aumentar el número de interacciones para propiciar nuevos

4 SEGURA, D., y otros. *La construcción de la confianza, experiencias de proyectos de aula en la Escuela Pedagógica Experimental*. Bogotá: EPE. IDEP, 2000.

5 PIAGET, J., y INHELDER, B. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books, 1958.

6 VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas, Vol III*. Madrid: A Machado libros S.A, 2001.

7 VON FOESTER, H. *Las semillas de la cibernética, obras escogidas*. Barcelona: Gedisa, 1996.



conocimientos y ambientes de convivencia más democráticos. Y eso es lo que se hace al pasar de grupos homogéneos a grupos heterogéneos, se aumenta el número de interacciones y con ello se enriquece la multiplicidad de puntos de vista y la diversidad de alternativas.

Finalmente, una de las características del trabajo en grupos heterogéneos tiene que ver con la necesidad de experimentar situaciones importantes desde el punto de vista cognitivo. Se trata, por ejemplo, de aprender a aprender, o de aprender a acceder a la información pertinente que está disponible o de aprender a ver los problemas.

En cuanto a lo primero, consideramos crucial que los niños se familiaricen con otras formas de aprendizaje, diferentes a las prácticas usuales de memorización y repetición. Cuando un niño se embarca en la búsqueda de solución a un problema que para él es vital o en la construcción de un artefacto que realmente desea, aparecen aprendizajes que son construcciones de los grupos. Se trata de aprendizajes por descubrimiento (cuando se aprende a mirar o se inventa una manera de mirar (para ver lo que otros no ven), por construcción (al elaborar un dispositivo ya sea un ringlete o un motor eléctrico, es un caso del famoso *aprender haciendo*), por intuición (al imaginar soluciones que no se sabe de dónde salieron o cómo se nos ocurrieron) o por elaboraciones racionales (al inventar una explicación ante sucesos que la exigen). Y, como lo plantea Von Foester, estos aprendizajes son más ricos en la medida en que se multiplique el número de interacciones. Y el número de interacciones, decimos nosotros, se multiplica en cuanto los grupos son más heterogéneos, esto es, en cuanto existen más puntos de vista y más conversaciones.

Por otra parte, aunque todos reconocemos que la información es importante para la solución de un problema, nosotros reclamamos que la información no debe mantenerse en la cabeza esperando cuándo utilizarla (como parece ser la concepción usual), sino que debemos saber buscarla cuando la necesitemos,

para contextualizarla en el problema que nos ocupa, esto es, para convertirla en conocimiento.

Ahora bien, hablar de que estamos buscando soluciones o informaciones pertinentes *para un problema que nos ocupa*, es situarse en un nivel cognoscitivo superior al usual en el que con frecuencia la información está disponible pero no tenemos problemas. No olvidemos que ser capaces de plantear un problema es ya parte de la solución. Esta es una de las características valiosas del trabajo por proyectos: en su desarrollo se aprende a ver y a inventar problemas.

La experiencia

Las dinámicas (parte operativa) que se siguen cuando se trabaja en grupos heterogéneos podrían resumirse de la siguiente manera. En primer lugar, se requiere de maestros que conozcan lo que puede ser atractivo para sus estudiantes. A partir de ello, y teniendo en cuenta lo que es interesante para ellos, se trata de proponer un proyecto. En este punto recalquemos que para que éstos funcionen no basta con que sean agradables para los estudiantes, es crucial que las propuestas sean sugestivas para los maestros. Lo que hemos encontrado al respecto es que el entusiasmo del maestro por el trabajo que propone es contagioso, de suerte que con frecuencia lo que captura a un estudiante por el proyecto es el interés que percibe en su maestro. A la inversa, el proyecto más atractivo puede malograrse si el interés del maestro no existe.

Una vez que el grupo de docentes ha concebido sus propuestas, las exponen en asamblea, al grupo de niños de los diversos grados escolares que trabajarán en proyectos heterogéneos. Normalmente hay más propuestas que grados escolares, de manera que el número de niños en los proyectos es menor al de niños en las clases.

Al constituirse los equipos, existe un tiempo durante el cual los niños pueden cambiarse de proyecto. A pesar de esta posibilidad, los grupos que se arman al comienzo, son muy estables.

La manera como se trabaja en el colectivo así constituido está marcada por los propósitos que nos hemos planteado. Entre las características más relevantes anotemos las siguientes:

1. Las dificultades y conflictos son bienvenidos. Sabemos que tales instancias son determinantes para la Constitución y vida de los colectivos, como se señaló anteriormente al hablar de la convivencia.
2. Cada colectivo constituido debe darse su propia organización de modo que las normas que se propongan o las dinámicas de trabajo que resulten deben respetarse, en lo posible, por el maestro. Las dinámicas de auto-organización son determinantes. Como lo anotábamos en otra parte, esta dinámica se fundamenta en la confianza recíproca que existe y contribuye a la construcción de otras confianzas.
3. El papel del docente es fundamentalmente de problematizador. El maestro, en vez de entrar a resolver los problemas, debe ser quien problematiza al colectivo, quien con una palabra o un gesto incentiva otras búsquedas.
4. La institución escolar debe inventarse situaciones de reconocimiento que permitan la comunicación de experiencias y la exhibición de resultados. Por ejemplo, si los colectivos estaban articulados en torno a la construcción de cometas, debe haber un día de las cometas. El reconocimiento es tal vez el mejor incentivo para valorar lo que se hace, ya sea en términos de reconocimientos internos (orgullos) o externos (distinciones).
5. Además de las consideraciones expuestas sobre el origen de los trabajos anotemos la existencia de proyectos heterogéneos que son propuestos por 'combos' de estudiantes que desean proyectar su amistad a actividades académicas. Nos encontramos entonces con que además de existir proyectos que crean colectivo existen también colectivos que crean proyectos. Los valores y conveniencias

de esta dinámica tienen que ver con la constitución de seguridades y disposiciones.

6. Finalmente, con estas actividades se logra tratar temas y problemáticas que son realmente interesantes, que con frecuencia están por fuera de los planes de estudio y que si no fuera por ello quedarían al azar. Estos temas pueden ser contingentes, pero al considerarlos la Escuela cambia su dinámica, entre otras cosas por la flexibilidad que se requiere para ello. Ejemplos de estos temas son el estudio de las brujas, las naves y cápsulas espaciales o la elaboración de videos.

Como ya lo puede haber notado quien vea la propuesta desde la escuela usual, en una dinámica de trabajo por proyectos heterogéneos, como la que estamos describiendo, es muy difícil encontrar respuestas a preguntas derivadas del paradigma tradicional de Escuela, tales como: cuál es el plan de estudios, cómo se podría caracterizar el Currículo, cuáles son prácticas de evaluación, etc. Por ello es conveniente intentar, así sea brevemente, una alusión a estas inquietudes.

Para qué la Escuela. Construyendo una atalaya de sentido

Las preguntas acerca de asuntos como el Currículo y la evaluación son propias de un paradigma que no es el que orienta nuestra propuesta de organización escolar por grupos heterogéneos. Si los fundamentos y el sentido de la Escuela se desplazan hacia otras dimensiones, es posible comprender esta situación y reiterar lo que tantas veces se ha dicho y es que cuando aparece un nuevo paradigma, en éste pierden sentido preguntas que son propias del paradigma anterior, en particular, aquellas que propiciaron su surgimiento⁸.

⁸ KUHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

Para nosotros, el que las evaluaciones y exámenes se hayan convertido en el elemento central que dinamiza las prácticas escolares de maestros y alumnos y las expectativas de la sociedad, sólo puede comprenderse con la desaparición en el ámbito escolar del sujeto (el estudiante) y de haberlo remplazado por 'los contenidos'. En este paradigma lo que importa es la eficiencia de la máquina trivial, no los sujetos que están involucrados. Ya no importa si se pierde el protagonismo, la actividad, la posibilidad de crear, la posibilidad de inventar, la confianza en sí mismo o las seguridades, mientras se obtengan buenos resultados en las pruebas. Ya no importa que se tengan que padecer angustias, estreses y las enfermedades mentales consiguientes, si se logran buenos resultados. Ya no importa si lo que se aprende tiene sentido o no, simplemente debe aprenderse. Complementariamente, ya no interesan las preguntas vivenciales o los interrogantes de la cotidianidad, todo eso debe sacrificarse en la carrera por prepararse para las pruebas. Ya no se estudia por saber, se estudia para los exámenes.

Por ello necesitamos una Escuela que recupere al sujeto feliz: un estudiante que cifre su felicidad en la búsqueda de su realización intelectual, física, afectiva o artística, en términos de las dificultades a que se refería E. Zuleta⁹: Necesitamos una Escuela que reoriente sus prácticas en torno al conocimiento y vea que la información es una herramienta, no la meta. O, como lo decíamos en otra parte¹⁰, que se convenza de que así como el artefacto no es la tecnología, tampoco las teorías y las disciplinas son la ciencia o el conocimiento.

En este sentido, no hay resultados que nos digan de manera incontrovertible si se ha aprendido o qué se ha aprendido. Con lo que nos encontramos es con procesos que nos dan indicios sobre la actividad de los niños y jóvenes, sobre su compromiso con las actividades y sobre las satisfacciones que logran en tales dinámicas.

Con respecto a esto, señalemos que las escuelas corrientes poseen una imagen deformada de los estudiantes. Se piensa que si no existe de por medio una gratificación o una sanción (las dos cosas propiciadas por las notas y calificaciones), los estudiantes no estudian, no se comprometen ni se esfuerzan. Lo que nos muestra la experiencia es que los jóvenes sí se comprometen siempre y cuando encuentren sentido para lo que hacen. Y que cuando se dan estas circunstancias, no esperan como recompensa notas ni felicitaciones, las actividades, por sí mismas son gratificantes. **11**

Referencias

- COLOM, J., y MELICH, J. *Después de la modernidad - nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, España: Paidós, 1997.
- COLORADO, L., M. "El conflicto constitutivo y constituyente de lo humano, una mirada psicoanalítica". En: *Convivencia Escolar - enfoques y experiencias*. Medellín: Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos, 1998.
- MIRALLES, Ana M. Encuentro internacional de educación, otra educación es posible, panel Educación, cultura y comunicación, *Foro Mundial, Social, Temático*, Cartagena, 2003.
- PARRA, S. R. *Proyecto Atlántida, Adolescencia y escuela*. Fundación FES, COLCIENCIAS, T.M., 1995.
- SENGE, P. *Escuelas que aprenden - la quinta disciplina*. Bogotá: Norma, 2002.
- VARELA, F. *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen, 1996.

9 ZULETA, E. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Fundación EZ, 1998.

10 SEGURA, D. *De la ciencia en la escuela a una cultura científica para la vida: en contra de la vanalización de la clase de ciencias*. Foro Distrital de Ciencias. Memorias del Foro, 2003.