

LA IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES AUTÉNTICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL

*José Villalobos
Universidad de Los andes
Josev_ve@yahoo.com*

Introducción

El aprendizaje es el resultado de la acción y la reflexión por parte del estudiante. Cada uno de nosotros – estudiantes, docentes, adultos – aprende cuando actúa y luego reflexiona, es decir, cuando formulamos juicios sobre lo que hemos hecho¹. El análisis crítico de las actividades que realizamos es fundamental para el aprendizaje, puesto que hace que nos detengamos y nos preguntemos si los resultados de nuestro proceder es lo que debimos haber hecho. A través de la reflexión, existe la posibilidad de que podamos ejercitar un grado de control sobre nuestras vidas. El propósito de la enseñanza y, por tanto, de la educación en general es asegurar que los estudiantes sugieran problemas y construyan significado, de tal manera que puedan actuar e intervenir, por ellos mismos, en sus encuentros con el aprendizaje. Los docentes hacen un llamado a los estudiantes por un “despertar total” en el sentido en que Maxine Greene² utiliza el término, es decir, ellos centran su atención en la vida y en su relación con el mundo. Los docentes pueden ofrecer a sus estudiantes

1 Véase J. Dewey. *Construction and criticism*. 1930; P. Freire. *Pedagogy of the oppressed*. 1970; D.A Schön. *The reflective practitioner*. 1983.

2 M. Greene. *Teacher as stranger*. 1973.

oportunidades para que realicen conexiones entre lo que ellos hacen en clase y el mundo real a través de actividades auténticas de la vida real. Todo esto con el propósito de lograr una persona integral – uno de los principales objetivos de la educación integral u holística³.

Educación Integral - ¿Qué significa realmente?

El aprendizaje se fomenta mediante experiencias completas y no mediante trozos de las mismas⁴. La gente necesita experimentar la totalidad con el fin de darle significado a los pequeños detalles, y es a partir de este punto que entra en escena la educación integral. Los docentes que creen en la educación integral se preocupan más allá del aspecto intelectual. El estudio y la experiencia les han enseñado que, tanto la enseñanza como el aprendizaje, son procesos sociales de construcción de significado en contextos sociales⁵. En consecuencia, estos docentes trabajan para crear un ambiente en el que los estudiantes se compenentran y promuevan relaciones de cooperación entre ellos.

El propósito de la educación integral es preparar a los estudiantes para que se enfrenten a los retos tanto de la vida real como académicos. La función más importante de este tipo de enfoque es crear un individuo integral que esté en la capacidad de enfrentar la vida como un todo⁶. Los seguidores de la educación integral creen que es importante que la gente joven, en particular, aprenda acerca de:

- Sí mismos
- Las relaciones pro-activas y la conducta pro-social

3 J. Krishnamurti. Education and the significance of life. 1955.

4 M.A.K Halliday. Learning how to mean. 1977.; C. Weaver. Understanding Whole Language. 1990.

5 Véase L.S. Vygotsky. Mind in society. 1978; G. Well. The meaning makers. 1986.

6.J. Krishnamurti. *Ob.cit.*

- El desarrollo social
- El desarrollo emocional

En la educación integral, los docentes ven el aprendizaje como un amplio rango de prácticas de enseñanza. Las respuestas a sus preguntas no se encuentran en un manual. Los grupos de apoyo, donde los miembros comparten sus maneras de pensar y hablan sobre sus problemas, pueden ayudar a los docentes a desarrollar sus creencias y las prácticas los estimula a tomar riesgos y a fortalecerse a medida que resuelven esos problemas. La colaboración en la comunidad de aprendizaje es una fortaleza para aquellos docentes partidarios de la educación integral⁷. Bajo este enfoque pedagógico, podemos observar que todos tenemos diferentes formas de ver el mundo y que es importante entender las diferencias para obtener una visión total del conjunto. De acuerdo con Peterson⁸, en la educación integral:

- La orientación del docente está dirigida a ayudar a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico.
- Las personas construyen significado cuando le dan un significado a sus propias experiencias y, además, cuando discuten sobre ese significado.
- El conocimiento es personal y las personas buscan el significado.
- Las habilidades se aprenden cuando se está inmerso en actividades lingüísticas y académicas que requieren de la negociación, la expresión y el desarrollo de significado.
- El currículo es negociado y vinculado a la vida de los estudiantes y apoya a los que asumen una posición crítica.
- Lo que tiene sentido para los estudiantes se construye con la finalidad de agilizar la comprensión.

7 S.A. Bayer. Collaborative-apprenticeship learning. 1990.

8 R. Peterson. Life in a crowded place. 1992. p. 6 y ss.

- La colaboración es esencial cuando los docentes y los estudiantes construyen juntos una comunidad de aprendizaje.
- Los intereses sociales, emocionales y cognitivos de los estudiantes son importantes.
- Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje cuando participan en la planificación y la evaluación.
- La intuición, los sentimientos y los conceptos son formas valiosas de conocimiento.
- Se desarrollan actividades de la vida diaria de tal manera que los estudiantes tienen oportunidades de estar en contacto con el mundo real.

Es bien sabido que para muchos docentes es difícil reestructurar sus sistemas de creencias y, es igualmente difícil, trasponer su pensamiento a la acción. En la educación integral, no existe un destino o un plan; sólo existen pensamiento, acciones e imágenes de lo que podría ser y la voluntad de intentarlo de nuevo⁹. Sin duda, romper con las tradiciones es difícil y, sin embargo, ocurren cambios. La probabilidad de que estos se efectúen se incrementa cuando hay un cambio significativo en las necesidades de la sociedad. En el enfoque pedagógico integral, los docentes conducen su trabajo dentro de una estructura muy compleja – sólo necesitamos echar una mirada desde otra perspectiva para poder apreciarlo¹⁰.

Actividades Auténticas – su significado e importancia para la Educación Integral

Imaginemos que un docente le solicite a sus alumnos que escriban en sus diarios todos los días, pero, luego, la única atención que les presta es

⁹ *Ídem*.

¹⁰ J. Peacock. *The anthropological lens. Harsh light, soft focus.* 1986.

sólo el tiempo que les da para que ellos realicen la tarea. De esta manera, no es muy probable que los estudiantes lleguen a ser más perceptivos sobre si están siendo o no autores autónomos, que tengan en la mente la voz del escritor ni los receptores de su texto en mente¹¹. Por otra parte, el docente que se interesa en la vida de los estudiantes y les proporciona respuestas auténticas, les da una razón para que piensen en el valor de su trabajo; esto los conduce a que se den cuenta de lo que están haciendo, así como también que se imaginen la manera de hacerlo mejor. Los docentes que siguen la educación integral tratan de crear situaciones de aprendizaje que se conectan con la vida diaria¹². Esto implica que tanto el trabajo en sí mismo como la manera en que se realiza, se corresponden con las actividades que forman parte de esa vida diaria.

El término “actividades auténticas” — o de la vida real — fue acuñado a partir de una entrevista que le realicé a un grupo de estudiantes universitarios que estaban inscritos en un curso de lectura y escritura, y que habían desarrollado una interpretación interesante del libro *HOLES* escrito por Louis Sachar. Les solicité a estos estudiantes que compartieran sus impresiones conmigo; ellos señalaron que su interpretación del texto era interesante y divertida, pero esto constituyó sólo una parte de lo que consideraron importante sobre su trabajo. Estos estudiantes explicaron que la manera en la que habían trabajado juntos para analizar el libro era la forma cómo ellos hubiesen esperado trabajar en la vida real una vez que estuvieran fuera de la universidad y en sus campos de trabajo. Estos estudiantes compartieron sus interpretaciones, negociaron significado cuando las inquietudes surgieron y, juntos, construyeron una interpretación del texto que encontraron satisfactoria – al menos para ese momento. Como expresó uno de los estudiantes: “estoy seguro de que mañana alguien verá este texto de manera diferente”.

Considero que las actividades auténticas no consisten en leer para contestar preguntas del libro de texto al final del capítulo o practicar

11 Véase P. Elbow. *Writing without teachers*. 1973; D.A. Graves. *Fresh look at writing*. 1994.

12 R. Peterson. *Ob.cit.*

para mejorar las notas en un examen, sino son lo que la gente hace en la vida real. Cuando nos involucramos con actividades de la vida real, nosotros:

- Planificamos y completamos proyectos en conjunto
- Colaboramos
- Negociamos significado
- Visualizamos nuestro trabajo y el de los demás desde una perspectiva crítica
- Nos preocupamos por los demás

Las actividades auténticas tendrán éxito solamente en el momento cuando se incluyan contenidos que sean necesarios y relevantes para los estudiantes. Sólo entonces ellos se interesarán por la búsqueda, crítica y las dificultades en la construcción del significado lo cual es parte de la vida real³. No existe lugar para los objetivos a largo plazo – una característica de enseñanza fragmentada que aísla las habilidades de aprendizaje en el momento, de manera que el trabajo real se puede hacer correctamente más adelante. Se valoran el propósito y la inmediatez de la vida de los estudiantes. Los escritores comunican sus ideas a audiencias interesadas. Los proyectos, en conjunto, se llevan a cabo en el campo de la ciencia la cual requiere curiosidad, iniciativa e imaginación. Los lectores estudian literatura por el placer inmediato que ésta les produce, así como también una manera de saber que los retos enriquecen la imaginación¹⁴.

De acuerdo con Lortie¹⁵, existen cinco criterios principales para utilizar actividades auténticas:

1. Involucrar a los estudiantes en la expresión (construcción) del

13 Véase K.G .Short, J.C. Harste, y C. Burke. *Creating classrooms for authors and inquirers*. 1996.

14 L. Rosenblatt. *Literature as exploration*. 1976.

15 D.C. Lortie. *Schoolteacher. A sociological study*. 1975.

significado y en la crítica de los resultados con el propósito de incrementar la comprensión.

2. Mantener la utilidad del lenguaje.
3. Buscar que los encuentros con el aprendizaje estén de acuerdo con los antecedentes, experiencias e intenciones de los estudiantes.
4. Reconocer el aspecto social del conocimiento manteniendo los encuentros de aprendizaje abiertos de manera que otros puedan hacer contribuciones.
5. Apoyar a los estudiantes para que ejerciten la autoridad y para que se responsabilicen por su propio aprendizaje.

Estos criterios sirven como base para la construcción de actividades auténticas que, a su vez, se reflejarán en los roles que los estudiantes jugarán en un futuro en contextos sociales específicos¹⁶.

La creación de Comunidades de Aprendizaje – ¿son éstas necesarias en la Educación Integral?

No existe una definición única para la expresión “comunidad de aprendizaje”; sin embargo, una definición común que se encuentra en la literatura es “cualquier variedad en la estructura curricular que reúna a varios cursos existentes – o que reestructure real y completamente los contenidos que están aprendiendo — de manera que los estudiantes tengan oportunidades para una comprensión e integración más profundas de dichos contenidos y que, además, haya más interacción entre ellos mismos y, entre ellos y los docentes como compañeros-participantes en la tarea de aprendizaje”¹⁷. Entonces, las comunidades de aprendizaje establecen

¹⁶ *Ídem*.

¹⁷ F. Gabelnick y otros. *Learning communities: Creating connections among students, faculty, and disciplines*. En F. Gabelnick, J. MacGregor, R. S. Matthews, y B. L. Smith (Eds.), *New directions for teaching and learning*. 1990. pp. 4-54.

un ambiente en el que tiene lugar dicho aprendizaje. Sabemos que los estudiantes aprenden entre ellos, así como también del docente; además reconocemos que los miembros del personal docente aprenden entre ellos así como de sus estudiantes.

De acuerdo con Shapiro y Levine¹⁸, una comunidad de aprendizaje comparte las siguientes características:

1. Organiza a los estudiantes y a los miembros del personal docente en grupos pequeños.
2. Fomenta la integración del currículo.
3. Ayuda a los estudiantes a establecer redes de apoyo académicas y sociales.
4. Proporciona un escenario para que los estudiantes socialicen según las expectativas de la comunidad educativa.
5. Reúne a los miembros del personal docente de maneras más significativas.
6. Hace que los miembros del personal docente y los estudiantes se concentren en los resultados del aprendizaje.
7. Proporciona un escenario para el desarrollo de programas de apoyo académico basados en la comunidad.
8. Ofrecen una perspectiva crítica para analizar el primer año de experiencia.

La creación de las comunidades de aprendizaje es un proceso intencional de rediseño del currículo y de integración del personal docente y de los estudiantes con la finalidad de crear ambientes de aprendizaje más coherentes y más cooperativos. Aunque el contenido puede variar, casi todas las comunidades de aprendizaje tienen tres aspectos en común: el

18 N.S. Shapiro y J.H. Levine. *Creating learning communities*. 1999.

conocimiento compartido sobre el tema, el compartir entre ellos mismos tanto social como intelectualmente y el compartir responsabilidades entre ellos¹⁹.

De acuerdo con Mintz²⁰, existen algunas características particulares en la creación de las comunidades de aprendizaje que sería interesante ampliar para relacionarlas con el concepto de “actividades auténticas”. Examinemos algunas de estas características:

a) Esencia

La naturaleza intrínseca de una actividad sólo puede experimentarse mediante la participación activa. La enseñanza bajo el enfoque integral valora que se le preste atención a la esencia de una actividad, bien sea que se trate de un escritor, lector, bailarín, matemático o científico. Así, la enseñanza y el aprendizaje no son uno, dos o tres ejercicios: primero haga esto y luego aquello. Los docentes en la educación integral se preocupan de que los estudiantes piensen en el significado de lo que están aprendiendo²¹. No hay prisa en el desarrollo del significado. A los estudiantes se les estimula para que vayan a su propio ritmo de aprendizaje, presten atención, discutan su progreso con otros y se mantengan en contacto con sus sentimientos y pensamientos mientras trabajan y aprenden.

Es importante que se reflexione acerca de las actividades diarias las cuales son más físicas que intelectuales. Por ejemplo, desde una perspectiva integral, no es suficiente que los estudiantes tengan un conocimiento que haya sido proporcionado por un libro de texto sobre cómo funcionan los gobiernos. Más allá del conocimiento sobre la historia y las funciones del gobierno, está la esencia de la actividad política y gubernamental. En

19 J. Krishnamurti. Krishnamurti on education. 1974.

20 J. Mintz (Ed.). The handbook of alternative education. 1994.

21 G. Wells. Ob.cit.

consecuencia, se podría formar un gobierno para una comunidad de aprendizaje, un laboratorio para que los estudiantes experimenten el poder de la toma de decisiones por ellos mismos, se postulen como candidatos para el liderazgo, experimenten el proceso de persuadir a otros, acepten responsabilidades y ejerciten el control.

La experimentación de sensaciones es una manera de conocer²². Así como un bateador siente satisfacción al batear la pelota de béisbol, las personas también sienten satisfacción cuando participan en una discusión política o literaria, cuando escriben o resuelven ecuaciones, entre otros ejemplos. Los docentes en ejercicio saben que la actitud y la conducta de los aprendices involucrados en una actividad pueden, con frecuencia, decirnos más sobre cómo progresan y los resultados reales que producen²³.

Hace poco, observé a una estudiante de 20 años en una clase de escritura. Mientras ella meditaba, dirigía su mirada al techo y tenía el lápiz entre los dientes. Luego, rápidamente, tomó una decisión y se concentró en la producción de su texto escrito sólo para detenerse poco después y volver al su estado anterior — meditar y mirar hacia al techo. Su expresión reflejaba que sabía más de lo que debía escribir y que lo que aparecía en el papel. Le pregunté a esta estudiante cómo había tomado la decisión de lo que iba a escribir. Su respuesta de “se sintió bien” está de acuerdo con lo que guía a los escritores expertos. Todos los estudiantes se benefician cuando experimentan la esencia del conocer, del hacer y del ser. El ser humano completo, en su esencia, es una manera de conocer²⁴.

Conocer la esencia de una actividad nos impulsa hacia adelante cuando nuestras habilidades racionales están bloqueadas. Los docentes que siguen el enfoque integral enseñan la esencia y, cuando los estudiantes la perciben, enseñan lo que es necesario para ampliar esa percepción. Primero, enfatizan las experiencias vividas y, después, se ayuda a los estudiantes a desarrollar su expresión cuando reflexionan sobre ella²⁵.

22 J. Krishnamurti. *Ob.cit.* (1955).

23 S. A. Bayer. *Ob.cit.*

24 J. Krishnamurti. *Ob.cit.* (1955).

25 D. H. Schön. *Ob.cit.*

b) Receptividad

Los ambientes de aprendizaje integral que se construyen para apoyar las actividades auténticas están caracterizados por la receptividad. Receptividad significa que las experiencias se mantienen abiertas a las reinter-pretaciones²⁶. Siempre que exista un estudiante o un grupo de estudiantes deseosos de expresar su punto de vista, se puede expresar el significado original. El suspenso y la sorpresa son posibles. El significado fluctúa y está abierto a la crítica y a la reinterpretación el cual responde a la investigación individual y en grupo²⁷. Las percepciones, aunque simples, se valoran como un terreno fértil para la expresión de juicios originales. La receptividad reconoce la importancia de la persona cuando construye significado²⁸. Los docentes valoran el hecho de que los estudiantes quieran escuchar una historia una y otra vez, así se dan cuenta de que existe la posibilidad de que esa historia produzca nuevos juicios. Además, ellos reciben con satisfacción a aquellos estudiantes que quieren analizar un tópico estudiado en el año o semestre anterior. Los docentes se preocupan por el propósito que tienen los estudiantes para llevar a cabo una tarea. Una vez que los estudiantes tienen un proyecto en marcha, surgen problemas que deberán ser confrontados y que deberán tratar de resolver.

Cuando se trabaja con actividades auténticas siempre hay alguna tarea que realizar, pero no existe una jerarquía de habilidades que deban ser dominadas. A los estudiantes no se les presiona para que sigan un camino prescrito hacia destinos predeterminados. Al contrario, en la enseñanza con actividades auténticas, los estudiantes, de manera individual, en pares y/o en grupos avanzan a través de varias vías que, algunas veces son difíciles de transitar. En las actividades auténticas, con la ayuda de otros, los estudiantes recorren su propio camino, resuelven problemas a medida que avanzan y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Los

26 L. Rosenblatt. *Ob.cit.*

27 Short, Harste y Burke. *Ob.cit.*

28 G. Wells. *Ob.cit.*

docentes como personas experimentadas que ya han pisado antes esos terrenos, estudian las vías de los nuevos exploradores. Cuando las dificultades se anticipan, los docentes se mueven por entre sus estudiantes para observar cómo trabajan, para apreciar sus esfuerzos, para ayudarlos a que reflexionen dónde han estado y hacia dónde se dirigen, para identificar los problemas que están presentando y para establecer destinos apropiados²⁹. Se realiza un bosquejo de las posibilidades y se hacen las selecciones.

Las oportunidades para el aprendizaje surgen con las actividades cuando los estudiantes se esfuerzan por recolectar, evaluar, organizar y reportar información³⁰. Es en el proceso de hacer observaciones, interpretar textos, mantener registros, conducir entrevistas, realizar investigaciones, estudiar objetos y desarrollar maneras de reportar resultados en los que surgen las oportunidades para el aprendizaje. Cuando las actividades de aprendizaje son auténticas, los docentes no tienen que crear problemas para que los estudiantes los resuelvan puesto que ellos están presentes de manera natural en la tarea.

Las actividades reales están abiertas a los intereses, las expectativas y las iniciativas que se originan tanto en las comunidades de aprendizaje como en las comunidades de la vida diaria. Igualmente importante es el hecho de que algunos estudiantes se retan a ellos mismos cuando aceptan y llevan a cabo actividades que están más allá de sus capacidades. Esto lo hacen con la finalidad de comprobar cuan competentes son.

c) Historia

Las actividades auténticas contribuyen a formar una historia personal y compartida. Cada miembro de una comunidad influye en la evolución de

29 K. G. Short, Harste y Burke. *Ob.cit.*

30 S. Vaughan. *Process data: Can I do anything real with this stuff.* 1992.

esa comunidad y contribuye a hacer su historia³¹; esta historia está determinada por todas las acciones que se han tomado. Es decir, la historia no es una mercancía que se puede comprar; se debe crear a medida que se va haciendo.

A principios del año escolar o al comienzo de cualquier semestre – antes de que un sentido de pertinencia y confianza se desarrolle, antes de que se lleven a cabo los estudios y se hayan completado los proyectos, antes de que los estudiantes hayan aprendido a colaborar efectivamente y hayan negociado significado, antes de que haya confianza – los resultados de, incluso, los mejores esfuerzos de crear y hacer son un poco insignificantes³². No obstante, ellos son importantes para el futuro. Cada encuentro deja un remanente de significado que contribuye a la historia compartida que, de esta manera, enriquece el potencial de la creación del significado del grupo³³. Es por esto que los docentes dejan los libros favoritos para el estudio de la literatura hasta mediados de año o semestre cuando la historia del grupo ha evolucionado suficiente-mente como para apoyar las demandas de una discusión exigente.

A medida que pasan los meses, se desarrolla el potencial de aprendizaje tanto en diversidad como en profundidad y, mientras esto sucede, ese potencial para el aprendizaje se incrementa. Los compañeros, cuando conocen entre ellos sus maneras de proceder, sus intereses y fortalezas desarrollan confianza entre ellos mismos y, así, contribuyen enormemente a los esfuerzos de cooperación. Todo esto sucede cuando trabajan juntos. Las discusiones que se llevan a cabo con relación a lo que se escribió, el interés que se presta y que fortalece la autoestima de los estudiantes, la participación en una celebración auténtica y divertida y el enfrentamiento de los problemas y la colaboración para resolverlos, todo esto forma

31 W.C. Kasten. Speaking, searching, and sharing in the community of writers. 1992. pp. 148-174.

32 R.E. Slavin. Cooperative learning. Theory, research, and practice. 1995.

33 G. Wells. *Ob.cit.*

parte de la historia compartida³⁴. Las relaciones personales son tan importantes como el interés y el propósito para llevar a cabo un estudio que requiere imaginación e iniciativa por parte de los estudiantes. La realización de una buena investigación sobre los estudios sociales o la literatura pueden, en gran medida, enriquecer el campo de significado y, con éste, el potencial de acciones futuras. Esto se realiza mediante la generación de conocimiento sobre el mundo que estuvo ausente antes del estudio junto con formas alternativas de ver e interpretar lo que está sucediendo en el mundo³⁵.

Una comunidad en el salón de clase, como cualquier otra comunidad, necesita de personas que puedan interpretar la historia del grupo en relación con el presente. Ésta es la manera cómo los seres humanos hacen conexiones con el pasado y las utilizan para visualizar el futuro. En las comunidades de aprendizaje integral, la continuidad se construye en relación con las vidas de los individuos y las experiencias compartidas del cuerpo social. La enseñanza y el aprendizaje que siguen una orientación integral se mantienen alejados de la educación tradicional en la que se intenta controlar la continuidad de esa enseñanza y aprendizaje por medio de un currículo prescrito, libros de textos y aspectos de ese tipo³⁶.

Una de las características más importantes de las comunidades de aprendizaje integral es el hecho de que los estudiantes se den cuenta de que, a través de la reflexión constante de su pasado, ellos podrán ver con claridad hacia donde se dirigen y las posibilidades que tienen en el futuro. Se admite que el pasado no está formado de relaciones personales solamente, sino que también está basado en el conocimiento sobre las selecciones de los significados del mundo.

Para que una comunidad de aprendizaje sea verdaderamente efectiva, el grupo necesita trabajar a partir de una base amplia de conocimientos

34 M. Harris. Teaching one-to-one: The writing conference. 1986; Slavin. *Ob.cit.*

35 S. Vaughan. *Ob.cit.*

36 J. Krishnamurti. *Ob.cit.* (1955)

cuya formación toma aprendizaje, esfuerzo y tiempo. Si queremos que los estudiantes trabajen de forma crítica y compleja, ellos tendrán que trabajar con conocimientos que sustenten dicha actividad. Las comunidades de aprendizaje que se forman entre los docentes y los estudiantes pueden ser las comunidades más ricas, tanto intelectual como socialmente, que se pueda imaginar³⁷. La base de conocimiento de la que se sirve la comunidad es muy diversa y compleja. La complejidad de los sistemas judicial, gubernamental y económico, por ejemplo, que son importantes para las comunidades de aprendizaje, son más ricas que cualquier otra cosa que hubiese podido imaginar. El conocimiento no se presenta como hechos para que sean aprendidos, sino que se organiza en disciplinas. Dichas disciplinas proporcionan a los estudiantes perspectivas flexibles con el fin de que entiendan lo que está sucediendo en su mundo y para que adquieran una visión de cómo resolver los problemas que se les presenten. A los estudiantes jóvenes se les inicia en esta complicada vida en comunidad a través de experiencias vividas que, con el tiempo, contribuyen a su desarrollo integral³⁸.

Los docentes son los historiadores principales en la comunidad de aprendizaje³⁹; ellos interpretan, estimulan e enriquecen el presente colocándolo en el contexto de la historia compartida por el grupo. La vinculación del presente con el pasado permite la posibilidad de dignificar el esfuerzo y la lucha, la iniciativa y el logro, además del crecimiento. Las vidas con experiencias significativas no se dan por sí mismas. La historia del pasado se reinterpreta de manera constante con el fin de darle un significado al presente. A medida que avanza el año escolar, los estudiantes juegan un rol en la interpretación del significado de lo que está sucediendo. La historia es también un vehículo a través del cual los

37 A.M. Lazar. Learning to be literacy teachers in urban schools. Stories of growth and change. 2004.

38 W.J. McKeachie. Teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers. 1994.

39 A. M. Lazar. *Ob.cit.*

40 J. Mintz. *Ob.cit.*

valores se pueden esclarecer y extenderse sin extraer ninguna moraleja⁴⁰ y es una forma importante de mostrar interés por el individuo y el bienestar colectivo de la comunidad.

Las características que se acaban de discutir ayudan a asegurar que las experiencias de aprendizaje serán genuinas. La vida en las comunidades de aprendizaje integral está dirigida hacia experiencias auténticas. Las experiencias vividas se valoran porque ellas nutren al lenguaje y al desarrollo conceptual. Esto significa que la división de la experiencia en categorías de materias es confusa. El interés más importante es la calidad de la experiencia en la que realmente se compromete a los estudiantes en sentimiento e intelecto, estéticamente y emocionalmente y no en un tópico particular de estudio⁴¹.

A partir de una perspectiva integral u holística, la enseñanza y el aprendizaje se inician con el estudiante y no con el manual del docente⁴². Para realizar su trabajo, el docente y los estudiantes necesitan tener acceso a una variedad de materiales y no a libros de texto monótonos que son tediosos, si no aburridos y, con frecuencia, están desactualizados. El mundo es un lugar dinámico y los estudiantes tienen el derecho de estar al tanto de lo que está sucediendo. En sus vidas diarias, los estudiantes están inmersos en la información; entonces, tiene sentido la creación de lugares organizados en donde puedan trabajar para que construyan sentido de lo que está sucediendo en sus vidas y en el mundo. La enseñanza orientada de manera integral busca abordar la realidad con la esencia de la experiencia.

Las disciplinas y las asignaturas no son más que vehículos de diversas formas de observación que están abiertas a la revisión y que son útiles para explicar la experiencia, para proporcionar una perspectiva con el fin de que el individuo construya significado⁴³. Sin embargo, su función es ampliar la experiencia y no servir como sustitutas de las mismas; ellas

41 L. Rosenblatt. *Ob.cit.*

42 W. J. McKeachie. *Ob.cit.*

43M. Greene. *Ob.cit.*

están abiertas a la revisión cuando se hacen descubrimientos que resultan inadecuados para responder a los problemas.

Desde una perspectiva integral, se puede pensar en el cuerpo humano completo o integral de una persona como en una forma para adquirir conocimiento⁴⁴. En nuestra vida, dependemos de nuestro conocimiento tácito, es decir, en el significado que existe más allá de las palabras y que no puede ser explicado con muchas de ellas. En ausencia de claves lingüísticas, nosotros vemos, escuchamos y sentimos cosas, nos movemos, exploramos nuestro alrededor y tratamos de conocer las formas de ser de cada individuo Polyanyi⁴⁵. Todos hemos participado en rituales y celebraciones, así las actividades relacionadas con la vida real nos ayudan a entender mejor las experiencias vividas. Las personas pueden comprender sin ser capaces de expresar claramente el placer y el dolor que experimentaron al escuchar un violinista que da un concierto magnífico, el horror que sintieron cuando un jardinero central (en béisbol) lanza una bola que, al principio, parecía estar claramente fuera del alcance. La significación de piezas particulares de música y de libros en nuestras vidas, o la alegría de estar con amigos puede, como la experiencia del amor, existir más allá de las palabras debido a que las palabras no revelan todo lo que verdaderamente se experimenta.

Conclusión

¿Por qué las actividades auténticas son importantes para la educación? Estas actividades son importantes porque, después de todo, nuestras escuelas están hechas de personas y las personas son complejas y presentan muchas características. Las personas no son solamente entes “pensantes”. Nosotros abordamos al mundo y expresamos nuestra experiencia de

44 J. Krishnamurti. *Ob.cit.* (1955).

45 Polyanyi, M. (1964). *Personal knowledge*. New York, NY: Harper & Row.

muchas y diversas maneras. Greene⁴⁶ sugiere que “la habilidad de conocer es sólo una característica del ser que no se debe identificar con la razón o con la mente. Hablar del ser es hablar del cuerpo de un individuo así como de su mente, su pasado y su presente, del mundo en el que se desarrolla, las otras personas con las que continuamente se relaciona”.

La educación integral u holística es una alternativa para la enseñanza que fragmenta el aprendizaje y separa la parte cognitiva de la emocional⁴⁷; esta enseñanza se presenta como una alternativa al estudio del contenido dividido en habilidades básicas y compilado para ser depositado en las mentes pasivas. Las conversaciones sobre la educación tradicional se basan en habilidades, sub-habilidades y el dominio de las mismas, pero nunca sobre el corazón, la confianza, la fe, las creencias y los sentimientos. Los estudiantes son desarraigados de sus experiencias, siguen secuencias de habilidades cualquiera que sea el contenido y son evaluados con respecto a su dominio y son remediados de la manera prescrita. El intento que se hace es con el fin de educar el intelecto que es tratado como algo que existe independientemente de la persona. Se aplican pruebas estandarizadas y las clases remediales están organizadas sólo sobre la base de la actuación en los exámenes diseñados para cumplir objetivos predeterminados. Después, los estudiantes desarrollan, de nuevo, habilidades y realizan ejercicios sin involucrarlos en, realmente, las actividades relacionadas con el hacer y el crear. Los resultados de estos esfuerzos son muy predecibles – es probable que los estudiantes obtengan altas calificaciones en un examen, pero las oportunidades son de que ellos no pondrán en práctica lo que han “aprendido” en su escritura real, por ejemplo. Por el contrario, la educación integral u holística cree que la forma en que las personas trabajan es para construir significado a partir de sus experiencias y que cada una de ellas es el centro de su conocimiento⁴⁸. Considerando que la educación integral afirma que los sentimientos son una forma de conocer, lo que sucede no siempre se

46 M. Grenne. *Ob.cit.* p. 136.

47 Krishnamurti. *Ob.cit.* (1955)

48 R. Peterson. *Ob.cit.*

puede explicar en el lenguaje que tradicionalmente ha gobernado el discurso de la educación. Para la educación, las formas burocráticas tradicionales de organización han dado autoridad a los extraños sobre lo que sucede en el aula de clase⁴⁹. La educación integral requiere de aquellas personas que son parte del grupo de aprendices, aquellas que conocen la dinámica de ese grupo y que verdaderamente saben lo que está sucediendo.

Si los problemas de aprendizaje fueran solamente una cuestión del intelecto, las tecnologías de la educación que se promocionan en el mercado actual para asegurar el aprendizaje hubiesen tenido éxito y, por tanto, la educación no presentaría dificultades. Desafortunadamente, los educadores y los políticos respondieron a la falta de aprendizaje mediante el incremento del énfasis en la enseñanza de habilidades, la fragmentación del conocimiento y pregonando la responsabilidad. Esto es, las personas que se encuentran en una jerarquía más alta en la línea de mando deciden cuáles son las actividades que los docentes y los estudiantes realizarán y los docentes son considerados responsables. Por una parte, se le pide a los docentes que sean sumisos ante la autoridad y, por otra, que doten de “excelencia” a sus estudiantes. Las oportunidades de educación que los estudiantes merecen dependen de que los docentes se deshagan del rol que les ha sido encomendado y adopten el rol de técnicos⁵⁰. Depende de los educadores de hoy en día que pensemos por nosotros mismos y que nos rehusemos a seguir el plan de otra persona. La fortaleza surgirá de la comprensión del pensamiento que guía nuestra práctica docente y de la expresión de nuestras diversas opciones de lo que podría ser. Después de todo, ¿quiénes son los que se encuentran en el aula de clases todos los días? ¿Quién más está en la posición de tener la experiencia, el juicio y la imaginación que se requieren para realizar cambios?

Todas las personas dependen del conocimiento tácito, emocional, intuitivo, corporal y no sólo del conocimiento racional⁵¹. La enseñanza que tiene como objetivo incrementar el intelecto es reforzada por el reconocimiento

49 W. J. McKeachie. *Ob.cit.*

50 *Ídem.*

51 Krishnamurti. *Ob.cit.* (1955).

que hacen las personas de las formas de conocimientos. Somos entes sociales en todos los aspectos de nuestra vida. El lugar – la comunidad de aprendizaje – es de gran importancia debido a que es dentro del grupo donde valoramos quiénes somos y lo que podemos hacer. Los estudiantes que forman parte de una comunidad de aprendizaje, que confían en ellos mismos y creen en otros, se pueden encargar de su propio aprendizaje.

En educación siempre han existido metáforas que presentan una imagen de la educación que muestra un desenvolvimiento y despertar del niño. Pero con excepción de algunos docentes y pocas escuelas, la imagen no ha logrado nunca avanzar más de un paso en la práctica de la educación. La educación está atravesando actualmente por una crisis y quizás éste sea el momento propicio para escuchar las voces de los docentes que saben cómo responder a los estudiantes que necesitan ser escuchados.

Sin duda que la formación de comunidades de aprendizaje – reunirse, mantenerse y aprender juntos – no es tarea sencilla, sino que es más fácil dominar y exigir obediencia. Pero si la expectativa de estimular la naturaleza social del aprendizaje permite que nuestros estudiantes experimenten un aprendizaje auténtico y los ayude a descubrir ideas que tengan sentido para ellos, entonces, ¿no es éste un argumento importante por el cual debemos hacer un esfuerzo?

Referencias bibliohemerográficas

BAYER, A. S. *Collaborative-apprenticeship learning*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company. 1990.

DEWEY, J. *Construction and criticism*. New York, NY: Columbia University Press. 1930.

_____. *Experience and education*. London: Collier Macmillan Publishers. 1938

ELBOW, P. *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press. 1973.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder. 1970.

GABELNICK, F., MacGregor, J., Matthews, R. S., y Smith, B. L. Learning communities: Creating connections among students, faculty, and disciplines. En F. Gabelnick, J. MacGregor, R. S. Matthews, y B. L. Smith (Eds.), *New directions for teaching and learning* (pp. 4-54). San Francisco, CA: Jossey Bass. 1990

GRAVES, D. *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1994

GREENE, M. *Teacher as stranger*. Belmont, CA: Wadsworth. 1973

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean*. New York, NY: Elsevier North-Holland. 1977.

HARRIS, M. *Teaching one-to-one: The writing conference*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1986..

KASTEN, W. C. Speaking, searching, and sharing in the community of writers. En Y. M. Goodman y S. Wilde (Eds.), *Literacy events in a community of young writers* (pp. 148-174). New York, NY: Teachers College, University of Columbia. 1992.

KRISHNAMURTI, J. *Education and the significance of life*. London: Victor Gollancz. 1955.

_____. *Krishnamurti on education*. New Delhi: Longman. 1974.

LAZAR, A. M. *Learning to be literacy teachers in urban schools. Stories of growth and change*. Newark, DE: International Reading Association. 2004.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. 1975.

MCKEACHIE, W. J. *Teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company. 1994.

MINTZ, J. (Ed.). *The handbook of alternative education*. New York, NY: Macmillan. 1994.

PEACOCK, J. *The anthropological lens. Harsh light, soft focus*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

PETERSON, R. *Life in a crowded place. Making a learning community*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1992.

ROSENBLATT, L. *Literature as exploration*. New York, NY: The Modern Language Association of America. 1976.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books. 1983.

SHAPIRO, N. S., y Levine, J. H. *Creating learning communities*. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1999.

SHORT, K. G., Harste, J. C., y Burke, C. *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1996.

SLAVIN, R. E. *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon. 1995.

VAUGHAN, S. Process data: Can I do anything real with this stuff. En Y. M. Goodman y S. Wilde (Eds.), *Literacy events in a community of young writers* (pp. 201-215). New York, NY: Teachers College, University of Columbia. 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

WEAVER, C. *Understanding Whole Language. From principles to practice*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1990.

WELLS, G. *The meaning makers*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1996.

Nota: Este autor agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-696-02-06-A, cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.



Patrimonio del Museo de la Memoria y la Cultura Oral Andina. Galería de la Imagen.
Exp. *Rostros y Paisajes de la Herencia Cultural Andina*. Piñango. Municipio Miranda.
Mérida Estado Mérida. Fotografía: Henry Ramírez.