

2015

La educación experiencial como propuesta constructivista para la enseñanza de valores sociales a estudiantes en el contexto escolar

Edwin García Hinestrosa
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras



Part of the [Education Commons](#), and the [Philosophy Commons](#)

Citación recomendada

García Hinestrosa, E. (2015). La educación experiencial como propuesta constructivista para la enseñanza de valores sociales a estudiantes en el contexto escolar. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/65

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Filosofía y Humanidades at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Filosofía y Letras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO DE GRADO

La Educación Experiencial como Propuesta Constructivista Para la Enseñanza de Valores
Sociales a Estudiantes en El Contexto Escolar

DIRECTOR

LUIS ENRIQUE RUÍZ LÓPEZ

EDWIN GARCÍA HINESTROSA

31941752

BOGOTÁ, FEBRERO 2015

AGRADECIMIENTOS

Fuera del contexto académico pocas veces tenemos previsto en qué lugar o circunstancia se dará un profundo aprendizaje, mas quienes con el por qué en la mente recordamos desde pequeños correr al encuentro de la vida, encontramos en el amor y en las fragilidades de nuestros más cercanos, los aprendizajes, las respuestas, la necesidad de las más profundas búsquedas. A Liliana, a Juanita y a Jerónimo.

Al doctor Luis Enrique Ruíz por su diligencia y gentileza; quien con su guía nos ha mostrado que el conocimiento adquiere su verdadero valor cuando se comparte.

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

TABLA DE CONTENIDO

	Pg.
TABLA DE CONTENIDO	4
TABLA DE FIGURAS Y TABLAS	6
INTRODUCCIÓN	7
MARCO CONCEPTUAL	15
1. SOCIEDAD Y CULTURA CIUDADANA	15
2. EN TORNO A LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL	32
2.1. Antecedentes de la Educación Experiencial	35
2.2. Aplicación de la Educación Experiencial	43
2.3. La Visión Constructivista	48
3. ELABORACIÓN DE UN ESQUEMA ORIENTADOR PARA LA CONSTRUCCIÓN Y/O LA ADECUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CONDUCENTES A LA FORMACIÓN DE VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.	57
3.1 Constructivismo, síntesis de la teoría y principales directrices para el diseño de un instrumento guía.	59
3.2. Educación experiencial, síntesis de la teoría y principales directrices para la construcción de un instrumento guía.	61
3.3 Instrumento guía para la elaboración o adecuación de experiencias de	64

aprendizaje enfocado a la formación de valores	
3.4 Esquema para la planeación de una sesión orientada a la formación en valores	66
CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	75

TABLA DE FIGURAS Y TABLAS

	Pg.
Figura 1. El ciclo experiencial. Acuñado por el autor David Kolb	63
Tabla 1. Esquema para la planeación de una sesión orientada a la formación en valores ciudadanos.	66

INTRODUCCIÓN

Desde la primera infancia nuestra formación en valores ciudadanos se va dando como consecuencia de un proceso interactuante con nuestros seres más cercanos¹. Este proceso, aunque tiene diferentes momentos o etapas, no concluye a una determinada edad, los valores ciudadanos traducidos en la práctica como actitudes promotoras de armonía, equilibrio y justicia, tanto al interior del individuo como en su conexión con la sociedad, tienen ajustes en el transcurso de su vida de acuerdo con el desarrollo personal y el contexto socio-cultural en donde esté ubicado.

Paralelamente en medio de un sistema educativo como el de nuestro país, encontramos que dicha formación le ha correspondido, intencionalmente, a determinadas asignaturas como la religión, la ética, la cívica o la urbanidad. Sin embargo, para nadie es un secreto que dichas materias son, en muchas ocasiones relegadas a un segundo plano, tanto por las instituciones educativas como por los mismos estudiantes. Particularmente estos últimos son quienes, regularmente, las perciben más bien como la cuota sacrificante que se debe pagar por pertenecer a un colegio con una misión y una visión instituidas formalmente ante el Ministerio de Educación.

Las asignaturas que propenden por una educación en valores ciudadanos, constantemente buscan el buen direccionamiento de actitudes en los jóvenes ante un momento histórico convulsionado como en el que actualmente vivimos pero, sobre todo, y ante no pocas veces, una

¹ De los campos donde se desarrolla la educación del hombre (la familia, la escuela y la calle), la familia es el primero no sólo en el tiempo, sino también en importancia. La educación familiar marca al individuo para toda la vida, confiriéndole una impronta (estructura mental y maduración afectiva) que condiciona todo su futuro desarrollo humano y cultural. El ambiente familiar, en efecto, determina en el individuo los procesos de su constitución personal (personagénesis) y de su adaptación a la sociedad (socialización). Todo lo demás... lo va añadiendo la educación, cuyo éxito dependerá de la buena disposición de la base primera. (Quintana, 1993:19).

diversidad de contextos familiares y sociales disfuncionales; ambientes donde en la práctica se ven los valores ciudadanos y la moralidad como una utopía.

El efecto de la globalización, el avance tecnológico, los rasgos de nuestra sociedad de consumo y la organización socio política de nuestra cultura occidental, han venido marcando pautas a las nuevas generaciones en las que, inmersas en paradigmas cada vez más masificadores y superficiales, estructuran sus criterios.

El trabajo de formar en valores para la ciudadanía, tiene en el presente momento histórico la no fácil tarea de enfrentarse a un mundo que, además de globalizado, ha desarrollado junto con la cultura de la inmediatez una tendencia a la banalización del ser sustentada en una sociedad permeada por el entretenimiento de los medios de comunicación, las tecnologías de la información y un consumismo exacerbador de la individualidad. Al individuo-moda que se desarrolla hoy en día, sin lazos sociales profundos y de gustos y personalidad fluctuantes, no le interesa, desde sus rasgos narcisistas, ni el progreso colectivo, ni el bien público y tal vez tampoco comprometerse política y socialmente. Es aquí donde la educación tiene, consideramos, un papel importante que desempeñar.

El reto pedagógico que este singular panorama les propone a los docentes en la actualidad, es un tamiz de piel muy fina. Tal vez el ejercicio pedagógico de construir conocimiento en cualquier disciplina pero particularmente en el terreno de los valores ciudadanos, debe ser indudablemente el reto primordial de quien está convencido, desde su opción de vida, que trabajar en este vital ámbito de la cultura como lo es la educación para ayudar a formar seres sociales, es lo que realmente quiere.

Se recalca enfáticamente este aspecto porque una tarea tal, requiere de lo que los abuelos sugerentemente denominaban “mística”, es decir, un convencimiento diáfano del compromiso.

Al respecto Rómulo Gallego Badillo considera que en el acto pedagógico se encuentran tres componentes: el pedagogo que lo diseñó, con su trayectoria de auto-transformación intelectual que lo ha llevado a construir un saber propio en el campo cultural en el cual realiza su tarea, una temática de estudio o información, y el grupo de estudiantes que tendrán las experiencias de auto-transformación intelectual. Pedagogos y estudiantes conforman el colectivo pedagógico.

Se dan tres clases distintas de interrelaciones, por lo menos, al inicio del trabajo pedagógico. La del pedagogo con la temática de estudio que se caracteriza por ser una interrelación de saber (epistemológica), de conocimiento e investigación y no simplemente de preparación de clases para ser dictadas. Es también afectiva, por cuanto al pedagogo le es placentero ocuparse en trabajar dicho sector de la cultura universal y, además, es política, en la medida que posee como horizonte la contribución al desarrollo de la sociedad. En este sentido es parte fundamental de su proyecto ético de vida, como trabajador de la cultura que es.

Se pretende así contextualizar la siguiente inquietud: Dando por sentado que quienes trabajan en la docencia están convencidos de la importancia de desarrollar responsablemente su labor, deben estar dispuestos a considerar nuevas metodologías para que, en cualquier disciplina pero en particular en el campo de la enseñanza en valores ciudadanos, se renueve la ética preceptiva o material² con la que a muchos educaron en instituciones de corte tradicional.

² Las éticas materiales son un listado de preceptos o normas que terminan presentando dos inconvenientes, según Kant. Nos dicen qué debemos hacer o evitar. Su contenido proviene de la experiencia y en ella comprobamos qué conductas son adecuadas para alcanzar el objetivo que nos hemos propuesto. Son éticas que se fundamentan en un bien (la felicidad, la salud, etc....) y que establecen el camino que hay que seguir para alcanzarlo. Por tanto son éticas interesadas, ya que promueven acciones en función de recompensa o gratificación después de su cumplimiento. Estas éticas señalan la actuación correcta mas no cultivan la autonomía.

Es esta una ética heterónoma, porque nuestra voluntad se halla determinada por principios que no provienen de la razón propia. Depende de intereses ajenos a nuestra propia razón, es decir, que ordenan o prohíben una acción en función del objetivo que se han fijado. Así, una norma como “no bebas en exceso” sólo nos obliga si hemos aceptado que “conservar la salud” es un bien al que hemos de aspirar. Sólo si aceptamos la condición (“si quieres conservar la salud”), la segunda parte tiene sentido (“no bebas en exceso”).

Las exigencias del mundo contemporáneo y sus implícitos retos nos promueven a reevaluar esta modalidad de enseñanza por una que invite a problematizar el conocimiento, despierte el interés de los estudiantes a involucrarse en la identificación de valores, y al ponerla en práctica, responda a las necesidades vitales del momento histórico en que viven. Pero para llegar a esa instancia se debe, creemos, recorrer un camino sinuoso de juicioso estudio y revisión metodológica que tenga como principal propósito despertar en el individuo el deseo de aprender. El maestro Estanislao Zuleta, al respecto y sarcásticamente, explicaba lo siguiente:

Al sistema no le interesa, desde su aparato productivo y de su eficacia social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad dentro de sí mismo [...] Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta; por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece [...] La educación tiene que producir un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que dependa de los demás. Para lograrlo [...] muchas veces...] la escuela crea una actitud de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo. La educación, tal como existe en la actualidad, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, mas no estimula a pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y por la educación que procede simplemente de la intimidación... Hay dos maneras de ser maestro; una es ser policía de la cultura y otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas son contradictorias. (Zuleta, 1995, p.13)

La mayoría de instituciones educativas en nuestro país se han caracterizado por orientarse a partir de los lineamientos que les aportan macrosistemas como la sociedad y el sistema de gobierno que las regula. Durante muchos años estos lineamientos han estado centrados en pensar la escuela como espacio privilegiado de conocimientos y saberes por adquirir y menos orientado a lo que ocurre en las interacciones sociales y los aprendizajes implícitos en estas. Además, sin negar los esfuerzos que dichas instituciones han llevado a cabo a través de programas que buscan formar moralmente a nuestras generaciones, se encuentra un bajo impacto en la efectividad del compromiso social:

La formación en valores es un tema que ha reclamado la atención de especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestaciones de inconformidad social que van más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores [...] La formación en valores más que responder a un tema cognitivo, se encuentra vinculada a la dinámica de los afectos y no solo requiere del conocimiento racional de los principios y normas, sino que se necesita fincar en las actitudes. (Díaz, 2006, p12)

Entre los cuestionamientos que se pueden hacer en torno a la formación de seres sociales se formulan preguntas orientadoras como: ¿Qué es lo que se debe enseñar en la escuela?, ¿Es posible pensar una escuela que forme seres “ajustados” a la sociedad y a su vez “transformadores” de la misma?, ¿Qué elementos entran en juego en esa construcción integral del sujeto escolar como sujeto social? ¿Actualmente existen propuestas pedagógicas que reformulen la formación en valores ciudadanos en el ámbito educativo? ¿Qué metodologías

posibilitarían la formación de actitudes críticas, constructivas y de valores conducentes a una cultura ciudadana?

A lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, la optimización de los procesos productivos en las sociedades llevaron a revisar no pocas veces la educación como elemento sostén o transformador de los estatus quo. Así, propuestas como el Constructivismo cobraron fuerza al enunciar que un ambiente de aprendizaje fructífero es aquel donde existe una dinámica entre docentes creativos, los estudiantes y experiencias de aprendizaje que proveen oportunidades para que los muchachos re-creen su propia concepción de la realidad gracias a la interacción con sus pares y con el medio. Según esta propuesta, el conocimiento es un proceso de reestructuración y reconstrucción en el que todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos trascendiéndolos.

En el caso de la Educación Experiencial como propuesta educativa, perfila una formación holística que involucra el aspecto físico y el emocional tanto como el intelectual. Su metodología consiste en llevar a la persona a entornos poco familiares donde viva experiencias generadoras de disonancias cognitivas que den lugar a la formulación de preguntas, resolución de problemas y procesos de reflexión personal y grupal. Lo que subyace en esta propuesta es que el aprendizaje es más efectivo cuando las personas, a partir de retos físicos, movilizan componentes emocionales y cognitivos comprendiendo y transformando actitudes de vida. La experiencia se convierte así, en el fundamento y el estímulo de todo el proceso.

Dado lo anterior, si el Constructivismo permite a los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje y la Educación Experiencial posibilita enriquecer procesos de vida fundamentales, se establece aquí el siguiente planteamiento del problema:

¿Cómo desde la Educación Experiencial se pueden generar aprendizajes constructivistas que formen ciudadanía desde una dimensión filosófico política en la básica secundaria?

De esta manera se orienta el propósito del trabajo, presentando en el primer capítulo una reflexión sobre el funcionamiento sociopolítico de nuestra actual sociedad y los valores sociales necesarios para el fortalecimiento de una cultura ciudadana, posteriormente en el segundo capítulo se presenta la Educación Experiencial como sugerente alternativa metodológica que trabaja el aquí y el ahora como elemento de concientización de actitudes junto con la teoría general del constructivismo, movilizadora de procesos de pensamiento y formalizadora de conceptos. Para terminar en el tercer capítulo con el diseño de un esquema que oriente la construcción de experiencias de aprendizaje y /o la adecuación de actividades que despierten el interés, reten emocional, física e intelectualmente a estudiantes de básica secundaria para formarlos efectivamente en valores ciudadanos desde los presupuestos del Constructivismo y la Educación Experiencial.

En este orden de ideas hemos propuesto como hipótesis la posibilidad, desde la Educación Experiencial constructivista, de generar aprendizajes para formar ciudadanía en estudiantes de educación básica secundaria.

Buscando alcanzar dicho propósito nuestro objetivo general apuntará a diseñar un esquema de trabajo sustentado en la Educación Experiencial constructivista que permita formar ciudadanía desde una postura filosófico - política a estudiantes de básica secundaria. En consonancia con lo anterior los objetivos específicos buscarán en primer lugar analizar desde la filosofía política el desenvolvimiento actual de la sociedad y los valores necesarios para el fortalecimiento de una cultura ciudadana.

En segunda instancia, presentar la Educación experiencial partiendo de su historia, método, beneficios sociales, proyecciones dentro de procesos de formación e implicaciones axiológicas hasta su sustento teórico constructivista. Y, por último, retomar las comprensiones realizadas sobre la Educación Experiencial constructivista y aplicarlas al diseño de un esquema que permita, con perspectiva filosófico-política, construir cultura ciudadana desde la educación básica secundaria.

El presente ejercicio investigativo es de carácter cualitativo, ya que recoge diversas percepciones conceptuales relacionadas con el rol docente y la transmisión de un saber desde la Ética y la construcción humana.

El trabajo es de teoría fundamentada que usa un método de análisis y síntesis; procesos del conocimiento que permiten la identificación de cada una de las partes que caracterizan una realidad. Cada una de ellas puede relacionarse con el conjunto en la función que desempeñan con referencia al problema de investigación (Méndez, 1995:137). Al conocimiento de nuestra realidad educativa en el ámbito de la formación en valores ciudadanos instamos revisarlo identificando, desde partes neurálgicas que lo integran como la concepción de sociedad posmoderna, su reformulación generacional, el diagnóstico social que desde filósofos como Gilles Lipovetsky y Benjamin Barber tenemos contemporáneamente, pasando por los postulados de la Educación Experiencial y el Constructivismo, hasta el ejercicio de síntesis que implica la relación de las potencias de cada elemento compenetrándose tanto en el esquema diseñado como en las conclusiones.

1. SOCIEDAD Y CULTURA CIUDADANA

En medio de la búsqueda de unos claros referentes contemporáneos para describir el desenvolvimiento actual de nuestra sociedad, en este capítulo se presentarán algunos elementos conceptuales que desde la propuesta del pensador francés Gilles Lipovetsky y del filósofo norteamericano Benjamin Barber, coadyuven en una descripción explicativa de las paradojas a las cuales nos enfrentamos si pretendemos pensar y re-construir, desde la educación para la ciudadanía, las actitudes necesarias para una sociedad más participativa, incluyente, empática y justa.

Hablar de una sociedad vacía de sentido apunta a entender, desde nuestro primer autor, que tal vez no hay una época más retadora para la educación que la que estamos viviendo. La sólida presencia de los grandes proyectos colectivos, ideas de mundo que daban certezas y credibilidad en la democracia así como en la ciencia y muchas otras grandes esperanzas que abrieron la puerta a la modernidad, han perdido su prestigio y su consistencia. La idea del ser humano como libre, autónomo, con prestancia para conducirse según pautas racionales y éticas, contrasta con el escenario de la posmodernidad donde el Yo, que para la modernidad tiene la capacidad de descubrir el mundo a través de la razón y la ciencia; expresión de orden, control y equilibrio, se diluye en un cúmulo de roles que lo componen y lo van modificando. Es este un yo disperso en medio de interacciones sociales, un yo sin identidad o con identidades múltiples, fragmentadas e inestables, es el yo de un individuo narcisista, insensible hacia el bien común, hacia el progreso colectivo, hacia el futuro.

Este individuo que Lipovetsky nos describe, mana de un contexto donde la devastación del medio ambiente y la desilusión frente a las utopías políticas van paralelas a la ausencia de una imagen atrayente de sí mismo y un vacío que no le atormenta ya que a este sujeto le caracteriza tanto la indiferencia como la apatía hacia cualquier ideología o convicción (Lipovetsky, 1985: 9). Centrándose en preocupaciones personales, el individuo posmoderno abandona todo interés por asuntos sociales y/o nacionales a los que considera sin importancia, en contraste con la exacerbación de la sensibilidad *psi* (ego puro) manifiesta en la sí entusiasta tendencia al conocimiento y “realización personal”. Le motiva ejercer una “democracia individualista” y el narcisismo colectivo que le congrega con individuos con sus mismos intereses, inquietudes inmediatas y circunscritas donde se identifican. Este yo del neonarcisismo, centro de atención pero a la vez vacío, no tiene la voluntad de sintetizar ni tampoco la capacidad de ordenar ya la multiplicidad de impulsos que recibe y de unitariamente responder, porque la nueva ética hedonista y permisiva que tiene como escenario, donde el cuerpo es su centro, no se define como el lugar donde explotan libres las emociones, sino donde se da el encierro sobre sí mismo (Lipovetsky, 1985: 67). Presenta el autor al Narcisismo como un nuevo modo de inspección y estandarización social:

El amaestramiento social ya no se realiza por imposición disciplinaria ni tan sólo por sublimación, se efectúa ahora por autosedución. El narcisismo, nueva tecnología de control flexible y autogestionado, socializa dessocializando, pone de acuerdo a los individuos con un sistema social pulverizado, mientras glorifica el reino de la expansión del ego puro. (Lipovetsky, 1985, p. 55)

Este es un momento de conmoción social donde influenciadas por el consumo masificado, las personas buscan un modo de socialización que claramente rompe con lo instituido desde los siglos

XVII y XVIII (Lipovetsky, 1985, p.79), pero es importante entender cuál es el origen de este proceso de personalización desde las explicaciones del autor.

Desde la propia configuración de las sociedades modernas donde conviven dos vertientes incompatibles: una que uniformiza y otra que personaliza, el desarrollo de dichas sociedades se ha distinguido por el predominio de la primera sobre la segunda, aunque el individuo moderno, en teoría libre, es socializado en la práctica de una manera más disciplinaria que personalizadora. De esta forma se puede decir que el individuo para realizar su personalidad orienta su comportamiento ajustándose a preceptos o normas abstractas e impersonales tales como “el Bien Común”, “la Voluntad General”, “la Causa Revolucionaria” etc..., lo que acaba diezmando el desarrollo de la individualidad así como el ejercicio de la autonomía personal. La subordinación de lo individual a lo colectivo, caracterizó la socialización moderna orientando la búsqueda de un progreso para la humanidad a costa de la configuración de un individuo estandarizado, limitado en su acción por una serie de ideales que, lejos de favorecer, impedían su realización personal.

La entrada en crisis de esta forma de socialización, según Lipovetsky, se empieza a dar ya en los inicios del siglo XX a través de la estética, el psicoanálisis y atizada por los movimientos contraculturales de los años 60's³. Es manifiesta en una inversión radical, donde a través de una cultura de masas, se asiste al dominio de la personalización individualista; nueva lógica socializadora. Esta nueva lógica promueve a su vez dos tendencias que se complementan: por una parte, la afirmación de la singularidad conduce a la voluntad de realización individual en lo privado, y en segunda instancia, el control social y sus sistemas de organización se flexibilizan y “psicologizan”. Así, en la sociedad del consumo la autorrealización personal se convierte en un

³ Aquí Lipovetsky ilustra cómo el "Espíritu de Mayo del 68" se revela como una formación que combina la militancia revolucionaria con el hedonismo psicologista y prepara en cierto modo la aparición del actual individualismo narcisista.

valor fundamental, los comportamientos al igual que la integración social ya no se gestionan por la coerción o a través del convencimiento ideológico, la permisividad y la psicologización junto al hedonismo han desplazado a lo rigorista y lo imperativo por lo opcional, es decir, todo “a la carta” (Lipovetsky, 1985, p.19). Los poderes estatales y económicos organizan, con el apoyo de la ingeniería social⁴, estrategias de gestión comportamental más abiertas, flexibles y muy efectivas hacia una orientación deseada de las conductas.

Hecho a un lado lo disciplinario, la voluntad universalista es sucedida por la convicción individualista, lo rigorista de la libertad, por la voluntad hedonista y el cumplimiento del deber por el de la liberación personal. La autonomía de la persona ha encontrado un nuevo significado al estar avalada por un derecho a la libertad y a la realización personal, pero promovidas en lo cotidiano por la sociedad de consumo. Se induce el deseo a ocuparse más de sí mismo y el ideal liberal de la soberanía privada, se presenta como el “norte moral” de la cultura de masas.

Sutil pero efectivamente, a esta expansión de la privacidad la penetran más fácilmente los poderes, que en la cotidianidad atomizada de los individuos, despliega sendos métodos y técnicas de dominio conductual. Lipovetsky presenta ésta como la paradoja más relevante de la personalización individualista en la sociedad de consumo; la esfera de lo privado, personalizada y exclusiva, es controlada burocráticamente en sus valores, costumbres y modos de vida.

La lógica acelerada de los objetos y mensajes lleva a su punto culminante la autodeterminación de los hombres en su vida privada mientras que, simultáneamente, la sociedad pierde su entidad específica anterior, cada vez más objeto de una programación burocrática generalizada: a medida que lo cotidiano es elaborado minuciosamente por los conceptualizadores e ingenieros, el abanico de elecciones de los individuos aumenta, ése es el efecto paradójico de la edad del consumo (Lipovetsky, 1985.p. 108).

⁴ El término "ingeniería social" hace referencia al arte de manipular personas para eludir sistemas de seguridad y obtener información de los usuarios por teléfono, correo electrónico, correo tradicional o contacto directo.

La cultura mediática o cultura de los mass-media, maneja una sobresaturación informativa que se sabe ya provocadora de dispersión de conciencia, al igual que de un marcado desinterés por lo público. Así, ámbitos como el político es donde particularmente encontramos recurrentes evidencias al respecto, fenómenos preocupantes como la alta abstención electoral no tienen origen en una despolitización, es el ingreso de las prácticas políticas a los escenarios de la información mass-mediaticada y homologada al nivel del resto de los espectáculos la que suscita un interés contingente, fluctuante similar al que pueden despertar los reportes del clima o los resultados deportivos. (Lipovetsky, 1985, p. 39).

La liberación del individuo y su ganancia en autonomía privada es proporcional a la gestión burocrática que sobre su vida cotidiana recae, el proceso orientado hacia la autorrealización personal está acompañado de innovadoras, más permisivas y seductoras formas de condicionamiento moral.

El debate ético suscitado por este panorama donde culturalmente se tiende a cultivar el Yo privado, nos impelen a reflexionar las conexiones entre individualismo narcisista e irresponsabilidad, de la misma manera que las nociones de conciencia moral y deber. (Lipovetsky, 2000, p. 12). Con todo y que el autor mantiene que la posmodernidad funciona a favor del individuo (Lipovetsky, 1985, p. 116), considera por otra parte que es pertinente también en todos estos fenómenos con rasgos hedonistas un reforzamiento masificado de la democracia, ya que como no hay esas tendencias de la edad revolucionaria y, por eso, ni en perspectiva insurrección violenta, se cuenta con la condescendencia de las instituciones pluralistas, es decir, se puede aseverar un hedonismo democrático:

La indiferencia pura no significa indiferencia a la democracia, significa abandono emocional de los grandes referentes ideológicos, apatía en las consultas electorales, banalización espectacular de lo

político, transformación de la política en "ambiente" pero dentro del campo de la democracia.
(Lipovetsky, 1985, p. 130)

En este momento histórico donde las tecnologías de la comunicación, la sobreelección y el hiperconsumo nos llevan a pensar que ese proceso de personalización es también democrático por valorar la libertad y la pluralidad, vemos pues que el hedonismo es su elemento de promoción, en tanto que plantea satisfacer deseos y ambiciones materiales homogéneamente; se persigue la igualdad adaptada a la sociedad personalizada a través de medios como los “créditos”, la solidaridad en las “ayudas directas”, el “impuesto negativo”, etc. Asistimos, entonces, a ver cómo el Estado se adapta a la sociedad posmoderna, y no cómo la sociedad posmoderna al Estado.

Disímiles manifestaciones por alcanzar su propia realización, por auto-determinarse, por sentirse libre, son algunas de las cualidades de la posmodernidad que permean recurrentemente el sentido del ser humano actual. Se dice que en la posmodernidad se carece no solo de valores, sino de estructuras de sostén social. Sin embargo, esta condición según el autor, ha ayudado a fundar un sentimiento en el individuo, a saber; destruir todo aquello que lo ligue con la tradición, con unas leyes impuestas, e impulsarlo a asentar una “democracia individualista” y un narcisismo colectivo.

Lo que diferencia el individualismo de la modernidad del que se nos presenta en la posmodernidad, es que se cambia un individualismo "limitado" por uno "total", que sustenta esa segunda revolución individualista, como lo expresa el autor. Es en este orden de ideas en que la seducción es presentada como uno de los centrales fundamentos del individualismo posmoderno:

La seducción nada tiene que ver con la representación falsa y la alienación de las conciencias; es ella la que constituye nuestro mundo y lo remodela según un proceso sistemático de personalización que consiste esencialmente en multiplicar y diversificar la oferta, en proponer más para que uno decida más, en sustituir la sujeción uniforme por la libre elección, la homogeneidad por la pluralidad, la austeridad por la realización de los deseos. (Lipovetsky, 1985, p. 19).

Esta seducción igualmente también permea el ámbito político, del que se encuentran en el autor sendos enfoques como: la humanización-psicologización del poder y la política personalizada, que hace las democracias occidentales y la política en las sociedades actuales, tan maleables como lejanas de una estructura progresista socialmente.

Podemos hablar de lo que sucede con la figura del líder político en esta sociedad, aquí se presenta descubierto en su vida privada, la personalización impuesta le obliga a presentar no solo su familia sino también todo un inventario de informaciones personales; sus debilidades, sus partes médicos. Al pretender favorecer su masiva aceptación, tendrán que visitar lugares, tratar con personas de todos los estratos sociales y promocionar allí diversificadamente su personalidad con la ayuda de los mass-media.

La política personalizada corresponde a la emergencia de esos nuevos valores que son la cordialidad, las confidencias íntimas, la proximidad, la autenticidad, la personalidad, valores individualistas-democráticos por excelencia desplegados a gran escala por el consumo de masas. (Lipovetsky, 1985, p. 25).

Describe Lipovetsky que esta circunstancia corresponde a una sociedad ávida del contacto humano y lejana del ejercicio político convencional que cultiva en sus líderes conexiones cada vez más recurrentes con el hábitat posmoderno, con el culto a lo privado. En las sociedades contemporáneas democrático-capitalistas, el individualismo narcisista se ha convertido en el nuevo escenario antropológico-moral.

Los términos democracia y libertad se usan recurrentemente sin distinción, más sabemos que no son sinónimos, cobijan en sus significaciones procedimientos que a través de la historia han forjado actitudes y prácticas en distintas culturas y sociedades. La democracia puede ser entendida como una serie de ideas y principios sobre la libertad, es su institucionalización (Barber, 2004, p.25) y quienes viven en una sociedad democrática tal vez deban ser los más eficientes defensores de la libertad además de estar prestos a proteger ciertos derechos humanos básicos como la oportunidad de organizarse y participar plenamente en la vida política, económica y cultural, a promover el derecho a la protección de la ley en un plano de igualdad, así como la libertad de expresión y de religión. De la misma manera, no solo los derechos acompañan la vida de los ciudadanos en este contexto, la adquisición y práctica de unos deberes completan este sistema político donde el compromiso con valores ciudadanos como la colaboración, la tolerancia y el respeto promueven su subsistencia.

En el ámbito de la filosofía política el concepto de democracia se nos presenta desde dos posturas que si bien no antagónicas, sus diferencias acompañan tanto la historia como la identidad de múltiples sociedades en el mundo occidental. No debemos entender cada uno de estos dos paradigmas muy distantes uno del otro ya que en nuestros contextos se presentan fusiones de rasgos pertenecientes a ambos. (Barber, 2004, p. 35)

El primero de ellos, con un especial énfasis en el fomento de la participación activa de los ciudadanos, tanto en la toma de decisiones como en las discusiones políticas que coaccionan en mayor o menor medida a la sociedad, es el paradigma republicano. Con miras a que se conviertan en auténticos ciudadanos en medio del ejercicio de la actividad política, las personas en este contexto saben que en él priman ciertos aspectos formales de la sociedad: la libertad entendida como concepto de no-dominación, autogobierno de los ciudadanos e igualdad de

poder. Son aquí, tanto los individuos como los ciudadanos, concebidos como autónomos y depositarios de unas responsabilidades que avalan la confianza que en ellos tiene el Estado. Existe aquí un profundo compromiso entre los ciudadanos y la democracia a la cual con su responsabilidad instituyen.

Mientras que la tendencia republicana se nos presenta en una línea más comunitarista, el paradigma liberal, en segunda instancia, propende por ser protector de los derechos individuales, diferenciar de manera sucinta el ámbito privado y el público y centrar sus fuerzas en consolidar un sistema en el que cada ciudadano pueda escoger, en función de su derecho individual, participar o no de actividades o toma de decisiones políticas; en caso de que no, el gobierno deberá proveer los medios para que el ciudadano delegue esa responsabilidad en una clase política o colectivo especializado que ejerza esa tarea por él.

Si bien el paradigma republicano concibe a los ciudadanos como más autónomos y responsables al depositar en ellos más confianza, por lo anteriormente mencionado el modelo liberal es más proclive a que se den en su seno decisiones políticas a manera de simple producto, donde los individuos ante un menú de partidos o colectivos políticos, “compran” uno u otro producto. En este paradigma liberal podemos asociar la ciudadanía como un rasgo de un grupo de personas fáciles de manipular y poco fiables a la hora de tomar decisiones políticas ya que de una actitud donde no se ha cultivado el compromiso social tal vez no se podría esperar más que la tendencia a una libertad negativa, es decir, “que me afecte lo menos posible las decisiones de los demás” o “la no intromisión en mis derechos como individuo”. (Barber, 2000, p. 28)

Estos matices poco alentadores de la democracia liberal, hablan de unas premisas que parecen no tan compatibles con la noción misma de democracia ya que sus concepciones del interés

individual parecen contraponerse a sus principios mostrándola como una “teoría blanda” de la democracia (Barber, 2004, p.250). El término cobra sentido al mostrar unos principios democráticos al servicio de un interés individualista: el de los derechos privados.

Así dadas las cosas, vemos que se encuentran en total desventaja el fomento de actitudes como alentar a la ciudadanía, a participar en mejorar y construir comunidad o la exhortación a gestionar cooperación, ante la tendencia a defender los derechos a la intimidad o la propiedad privada manifiestos casi como sagrados.

Las tensiones existentes entre individualismo y comunidad o entre democracia representativa y participativa, llevan a preguntarnos, no pocas veces, ¿hasta dónde llegan nuestros compromisos con la sociedad o de qué talante es o debería ser nuestra responsabilidad como ciudadanos en la toma de decisiones políticas?

En una sociedad como la nuestra, de corte liberal y reproductora de una democracia “blanda”, identifica Barber tres directrices que intentan darle solución a las tensiones entre el poder ejercido por el gobierno sobre los ciudadanos a fin de mantener orden social y la libertad individual.

La primera de ellas, el anarquismo liberal, intenta alejar el conflicto de la sociedad. Defendiendo radicalmente los derechos individuales, considera indispensable el poder de la institución gubernamental para controlar a las personas. Parece contradictoria la obediencia a un poder y a la vez garantizar la conservación de la libertad; la vida al margen de un Estado, pero también sin él resultaría prácticamente inviable hoy en día. Se reconoce el poder como necesario para el control a la población pero a la vez se desconfía de él. Para sus representantes el estado

natural es igual a un estado de libertad total, razón por la cual se entra en tensión directa con el concepto de comunidad. (Barber, 2004, p. 252)

La segunda, el realismo liberal, entiende la política como el arte de ejercer el poder utilizando los medios necesarios para hacerla estable. Maquiavelo, quien en “El Príncipe” sustenta que “...es mejor ser temido que amado[...] porque el amor se mantiene gracias a una cadena de obligaciones que, siendo los hombres egoístas, se rompe siempre que sirve a su cometido; pero el miedo preserva por el temor al castigo que nunca desaparece” (Maquiavelo, 1955, p. 22), parece inspirar esta tendencia donde se avala el hecho que, sin coaccionar desde el temor a los ciudadanos el gobierno no tendría bajo control el orden, ya que sin el miedo como elemento civilizador, el egoísmo de las personas desembocaría en conflictos que pondría en riesgo la vida de muchos. La antropología escondida tras esta tendencia es claramente de corte hobbesiana y comulgando con el anarquismo liberal, la idea de libertad no es ya abstracta, lo es la idea de poder como tal. Si se busca aquí un bien común, es en pro de intereses individuales. Hay una clara tensión entre libertad absoluta y autoridad absoluta y las dicotomías se encuentran entre libertad – poder, miedo – bienestar que acaban siendo irresolubles. Al ser difícil encontrar un justo medio entre fuerza o libertad o entre terror o anarquía, es prácticamente imposible el equilibrio, el poder y la libertad no pueden convivir de manera no contradictoria.

La tercera corriente denotada como tendencia minimalista liberal, considera que el conflicto no puede ser eliminado ni extirpado como lo pretendían las corrientes anteriormente mencionadas, se debe minimizar. (Barber, 2004, p.256). Convivir con el conflicto es la alternativa, buscando que la mayoría no imponga a la minoría su visión; la búsqueda del equilibrio estará respaldada por la garantía de unos derechos mínimos para toda la población. Cediendo una parte de nuestra libertad natural, se puede generar estabilidad para una vida en

sociedad. No obstante, Barber explica que esta tendencia aún apegada a una concepción individualista de los derechos, no permite la mejora, el progreso de la sociedad ya que su apego a la concepción de libertad negativa le estanca en un modelo de gobierno en el que, al participar de política si se coopera se hace movido por egoísmo, no por la convicción de responsabilidad que acarrea para un verdadero ciudadano la mejora de su sociedad. Barber hace ver que las fragilidades de cada una de estas tendencias conllevan a que en la democracia liberal exista un ciudadano que solo es libre el día que deposita su voto en la urna y que esa participación se lea erróneamente como una supuesta autonomía política. Esta democracia “débil” no es convincentemente política si se entiende como lo que hacen los políticos o lo que hacen los ciudadanos, cuando hacen algo, como votar por los partidos. Las críticas del autor a las democracias representativas están fundamentadas también en la construcción de una realidad al margen de los sujetos que la componen, (Barber, 2004, p.258) donde hemos concedido que piense, que actué por nosotros y mientras convertidos en observadores pasivos producto de nuestro sistema, presenciamos cómo los defensores de esta democracia representativa han logrado que triunfe el desánimo y la resignación en la sociedad, nuestra libertad política se ha estado reduciendo al juego de los partidos. Para Barber la democracia débil, es una democracia de elites y por lo tanto subvalora la verdadera política democrática que para él nace de la transformación de un conjunto de sujetos en comunidad política, es decir con alto compromiso social y verdadera capacidad deliberativa. El autor define la democracia fuerte como “una forma distintivamente moderna de democracia participativa. Se fundamenta en la idea de una comunidad de ciudadanos autogobernada, unidos más por la educación cívica que por los intereses homogéneos y que son capaces de congeniar fines comunes y acciones mutuas en virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas, más que por su altruismo o su

naturaleza afable” (Barber, 2004, p.116). Podemos entenderla también como un razonamiento público, una respuesta a la condición política en forma participativa, donde los ciudadanos se autogobiernan y así permiten crear comunidad política capaz de tornar intereses parciales y privados en bienes públicos.

En tales comunidades los fines públicos no se extrapolan desde absolutos, ni se describen mediante un consenso oculto preexistente. Son literalmente forjados mediante el acto de participación pública, creados mediante la deliberación común, la acción común y el efecto de esta acción y esta deliberación, que cambian de forma y dirección cuando se someten a estos procesos deliberativos. (Barber, 2000, p.291)

Las actuales democracias occidentales se enfrentan a una cultura privatizadora donde, como vimos también con Lipovetsky, el ciudadano no se distingue del consumidor y la idea del bien público ha perdido protagonismo en el imaginario colectivo.

En los dos autores presentados denotamos algunos puntos de encuentro:

El primero podría sugerir que la posmodernidad, si bien legítima en la búsqueda del placer y el estímulo de los sentidos valores dominantes para la vida cotidiana, lo que claramente democratiza es el hedonismo, el culto al Yo y con ellos un antiinstitucionalismo.

En segunda instancia, impregnada y reforzada por el consumismo que tiende a personalizar, la vida individual es altamente proclive al desinterés por lo público, lo social y todo aquello que incluya círculos colectivos, salvo los que cultiven alguna tendencia narcisista. Se complican en la posmodernidad el establecimiento de leyes universales garantes del desarrollo humano y social.

El tercero, sumergiéndose en la indiferencia, al individuo no le interesa mirar al futuro, la seducción y el deseo del “yo” se dan en una libertad sin límites, razón por la cual Lipovetsky

sugiere establecer principios que pongan límites a las exageraciones que se manifiestan en la posmodernidad, como una manera de generar sentido a la vida individualista. Esto no significa, en palabras del propio Lipovetsky, que no pueda haber un compromiso colectivo; hay que hacerlo posible a través de la educación para que las personas se vuelvan creadoras de su propia existencia y no solo consumidoras que viven para comprar productos y marcas⁵.

En cuarto lugar, a aquel personaje individualista se le presenta también como mezquino, frío e incapaz de cooperación con sus semejantes sino es por su propio interés o beneficio, ¿obedece él las leyes por la coacción que provoca no cumplirlas?

En quinto lugar, diríamos que es pertinente, dada la presentación de las ópticas tanto de Lipovetsky como de Barber, que en el contexto social y político por ellos descrito se logre labrar una cultura cívica que conceda peso a la participación ciudadana en la actividad política, fundando así una ciudadanía más sólida y comunitaria.

Seguidamente podríamos agregar que la antropología de una democracia “fuerte”, además de perfilar personas activas políticamente, solidarias y en cierto modo altruistas, iría más en la línea republicana donde el gobierno no es visto como una entidad represora o a la que hay que temer, sino que es sentido como un ámbito que permite y promueve en cada generación participación en proyectos, reformas, gobiernos comunitarios, es decir, ejemplos claros de autogestión.

La cultura ciudadana altamente asociada a la democracia, demanda contextos educativos conducentes a la participación política, no solo para construir gobernabilidad con valores sociales a un mediano plazo generacional, sino que induzcan igualmente a revisar, cuestionar y

⁵ Comentarios de Gilles Lipovetsky en entrevista concedida el martes 27 de agosto de 2013 a su llegada a Lima Perú, con motivo de la presentación de su propuesta en la Universidad del Pacífico.
<http://www.up.edu.pe/prensa/entrevistas/lipovetsky>

transformar esquemas pedagógicos tradicionales que aún continúan transmitiendo paradigmas gestores de sistemas democráticos “blandos”.

Con el propósito de acuñar unas bases firmes para una cultura democrática y la consolidación de instituciones de corte republicano, educar en la cultura ciudadana demanda la revisión de algunas variables que nos guíen en tan importante sendero. Con la misión particular de coadyuvar a la construcción de lo público, la institución educativa es el ámbito en el que convergen no solo variados protagonistas sociales y comunidades culturales sino también intereses estatales buscando que en su seno se recreen posibilidades de la vida en común. No obstante, creemos, esta necesidad debe ser atendida de una manera más estructurada, la formación ciudadana ha tenido y tiene aún la inclinación a reproducir en los estudiantes adaptación al mundo tal como lo encontraron, sin objetar sus reglas ni proponer alternativas; tal como los perfiles hedonistas que se acomodan actualmente en nuestra sociedad y que hemos tocado en líneas anteriores. Una educación crítica que conozca las condiciones posmodernas de nuestra actual sociedad, debe procurar cultivar en las mentes de los estudiantes un juicio a las bases que sustentan el orden político vigente, para que esta formación ciudadana conciba como natural el ejercicio consciente y constante de las reglas de juego democrático, configuradas al amparo del Estado pero no sometidas a él (Larramendy & Siede, 2013).

Ante esta necesidad de construir una democracia “fuerte” desde la educación para la ciudadanía, es que parece emerger el pensamiento de Barber. Reflexiona que cuando los ciudadanos entregan sin cuestionamientos su poder de decisión política sin apenas exigencias de participación, lo que generan es la desestabilización del mantenimiento democrático del sistema político, facilitando la reproducción sin control de oligarquías que gobiernan al margen de los

ciudadanos debilitando aún más esa “débil” democracia que para el autor no es una forma natural de asociación, sino una desfigurada y excepcional forma de esta (Barber, 2004, p.118).

En este orden de ideas, hemos querido considerar cuatro componentes generales para estructurar una educación ciudadana que podrían conducir, desde la visión de Alina Larramendy e Isabelino Siede (2013), hacia el fortalecimiento de experiencias de aprendizaje en el ámbito que nos ocupa, sirviendo como elementos sugestivos de ser dinamizados con nuestra posterior propuesta de la Educación Experiencial.

- **El componente sociohistórico** provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, a la geografía, a la sociología, a la antropología y a la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad.

- **El componente ético** alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social.

- **El componente jurídico** remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance.

- **El componente político** refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública.

Si consideramos que la enseñanza consiste también en generar condiciones para que otro aprenda, claramente los principios de una democracia participativa deberían construirse desde el pluralismo de las aulas cultivando y re-creando las bases culturales de la participación (Larramendy & Siede, 2013), donde se dé constante cabida a la formación argumentativa, al análisis respetuoso de las posturas divergentes sobre la realidad social, así como a la ubicación de criterios comunes, validación de consensos y el reconocimiento de diversidad de actores que quieran intervenir en la actividad pública. La clase de Ética o de formación ciudadana debe propender por experiencias diferentes donde se habiliten nuevas interpretaciones de la realidad, así como cualidades del sujeto político que cada estudiante ya es para que se ubique en el mundo en que vive y proyecte modos de transformarlo y transformarse en él. Igualmente, el rol del docente comprometido con esta causa debe disponer de las energías para indagar en qué contextos didácticos los estudiantes pueden edificar conocimientos relevantes para su formación política, con el objetivo de propiciar óptimas condiciones para la enseñanza de estos saberes y prácticas en las instituciones educativas.

En el siguiente capítulo sugeriremos la necesidad no solo de una educación en valores para la ciudadanía, sino de una metodología poderosa que en su ejercicio y sus experiencias de aprendizaje, puede llegar a desarrollar en sus participantes actitudes necesarias para el compromiso, el respeto, la empatía y la responsabilidad social.

EN TORNO A LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

Tal como es posible adquirir habilidad para expresarnos por medio de diversidad de lenguajes, idiomas, manifestaciones estéticas o de distinta índole disciplinar, es posible igualmente desarrollar habilidades para la convivencia y la corresponsabilidad en medio de la diversidad. La intencionalidad de este propósito es actualmente un reto grande para la educación que es, sin lugar a dudas, el escenario privilegiado para aprender a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en la cotidiana interacción con quienes y con lo que nos rodea. No obstante, esta formación en valores ciudadanos no ha recibido el énfasis necesario, tal vez al poseer tantas conexiones con la vida cotidiana se ha creído se da de forma espontánea y poco reflexiva (Ascofade, 2004).

Muchos de los discursos que a nivel nacional se estructuran en torno a la educación en valores ciudadanos, apuntan a que su principal propósito sea encausar a las generaciones del nuevo milenio a ser partícipes de experiencias de aprendizaje que las formen en la cultura democrática. Es el resultado de una urgencia no sólo nacional sino universal, pero que tiene en nuestro país una connotación especial ya que la situación de violencia, el desorden social, la corrupción estatal entre muchos más tópicos, no pocas veces desencantan a los y las jóvenes sobre la coherencia del mundo de los adultos. Esto ha ayudado a cultivar en ellos, junto con otros aspectos ya mencionados, una tendencia, un comportamiento nocivo para cualquier sociedad que pretenda la búsqueda de nuevos sentidos a su realidad; la indiferencia.

Trabajar para formar en valores ciudadanos en medio de este escenario implica acuñar una narrativa que exprese de la forma más clara posible su realidad juvenil e invite a través de experiencias de aprendizaje significativas, encontrarle el valor a los valores ciudadanos.

Ni el desarrollo individual ni las respuestas o reacciones del estudiante a los estímulos del medio, son obra completa del educador, sino que son el resultado o no de su actividad consciente. Lombardo Radice⁶, sostiene que «La acción educadora no puede consistir en otra cosa que el promover la autoeducación del educando».

La educación en la autonomía precisa que el estudiante haga buen uso de la libertad; de ocurrir lo contrario, debe orientarlo, conducirlo y crear un medio ambiente propicio para lograr su cometido que no es otro que formar mejores seres humanos. Un reporte del director general de la UNESCO, Doctor Federico Mayor Zaragoza, destaca que “el desarrollo de la persona consiste en ampliar el rango de sus opciones. Si no es libre para escoger, todo el proceso se vuelve una parodia. De esta manera la libertad es mucho más que un fin ideal, es un componente fundamental del desarrollo humano” (Unesco, 1993, p.26). Como expresamente comentábamos en el anterior capítulo, la institucionalización de la libertad se da en el seno de la democracia, lo que implica que la educación en su función cultural y humanizadora debe contribuir con la formación de nuevas generaciones en los valores ciudadanos, cualquier sistema que se diga llamar democrático y que prescinda de esta necesidad acabará haciendo desvanecer la racionalidad democrática de sus instituciones tal como le ha ocurrido a nuestro país, el cual en un ejemplo de democracia liberal o “blanda” como lo explica Barber, acuciosamente nos muestra que la democracia carecerá de plenitud sin ciudadanos formados cívicamente. Para este

⁶ Pedagogo italiano (1879 – 1938), autor de la reforma de la escuela elemental de su país y promotor de una escuela serena; ha sido muy estudiada en todo el mundo su teoría sobre la importancia de una educación predominantemente estética en la escuela primaria. Lombardo-Radice considera el proceso educativo como la fusión espiritual del maestro y del educando; no es sólo un adquirir conocimientos y hábitos operativos, sino un autoeducarse, un hacerse del espíritu en alguna de las múltiples determinaciones que puede adoptar. Si se contempla institucionalmente la enseñanza de la religión para formar en valores, debe tender, según el autor, a desvelar el sentimiento de lo trascendente y a formar una cierta conciencia moral en los alumnos, pero prescindiendo de todo contenido dogmático (Hilgig, 1958:86).

autor la regeneración de la democracia con sus rasgos característicos de participación política, pasa necesariamente por la educación, ella tiene evidentemente una función social.

El proceso educativo, va inseparablemente unido al proceso moral, marcha al unísono con él ya que toda educación tiene como meta final, preparar al individuo a la mejor realización de su vida, tanto íntima como en sociedad con la aplicación de sus capacidades.

El compromiso pedagógico que recae sobre los educadores en el sentido de crear, estudiar y seleccionar didácticas que promuevan efectivamente una formación en valores ciudadanos que ayuden a estructurar seres socialmente responsables, amerita entender aquellos valores como productos dinámicos del ejercicio consciente en la relación con otros, y orienta ésta presentación de la Educación Experiencial como una propuesta poderosa que redimensiona, tanto para el profesor como para el estudiante, sus roles.

Dicho proceso educativo, que representa desarrollar al máximo la sociabilidad, tiene igualmente como característica promover en el estudiante auténtico interés por empoderarse de su vida sintonizándose en un proceso basado en experiencias de aprendizaje acompañadas en un buen porcentaje por retos físicos⁷, reflexión en torno a ellos y aplicación para la vida personal y social de dicho análisis, contando para ello con el importantísimo insumo de lo ocurrido en la dinámica grupal, que no solo genera beneficios para vivir en comunidad el aquí y el ahora, sino valiosos aprendizajes de la dinámica social en la retroalimentación del grupo.

⁷ Así primariamente se concibió dicha propuesta pedagógica, pero conforme pasó el tiempo y fue adaptada a las aulas de clase, experiencial no viene a ser únicamente el incluir retos físicos en la experiencia pedagógica, sino también, por medio de determinados ejercicios, que tengan que ver con algo muy práctico, poder llegar a la reflexión sobre unos determinados valores o sobre la ausencia de ellos.

2.1 Antecedentes de la Educación Experiencial

Desde la época de las cavernas, el hombre siempre ha aprendido por medio de la experiencia. Enfrentándose a los retos que el medio natural le imponía, iba descubriendo en los obstáculos oportunidades para ganar la lucha por la supervivencia. Sin lugar a dudas adquirir conocimientos y destrezas mediante la experiencia no es novedad, tal vez represente la forma más antigua y primaria de aprendizaje (Builes, 2003, p.12). Disciplinas como la Etología⁸ resaltan claramente el papel de la experiencia en las distintas especies como elemento determinante en la conservación de su existencia.

La experiencia, pilar central de la propuesta que nos ocupa en el presente trabajo, seducía a Kurt Hahn (1886-1974), educador berlinés y uno de los pioneros de la Educación Experiencial, quien fascinado por las reflexiones platónicas tendientes a la creación de una sociedad basada en el compromiso, la responsabilidad, la honestidad y la justicia, encontraba que Platón, como vehículo para lograr en la sociedad ateniense de la época un cambio significativo, entre otras estrategias planteaba que la educación de los niños estuviese matizada por aprendizajes y recursos pedagógicos basados en la acción para con ellos estructurar su moralidad:

A los tres, a los cuatro, a los cinco, y hasta a los seis años los juegos son necesarios a los niños; y desde este momento es preciso corregirlos, pero sin imponerles ningún castigo ignominioso. [...] La gimnasia, con sus dos partes (el baile y la lucha), y la música son ejercicios propios para la educación de los jóvenes. Los cantos y bailes son jurisdicción de la autoridad pública, que decide sobre su bondad y conveniencia. [...] Los cantos deben honrar la memoria de los ciudadanos que supieron vivir

⁸La Etología es el estudio de las características distintivas de un grupo determinado y cómo estas evolucionan para la supervivencia del mismo. Los seres humanos, en tanto que también somos animales, entramos en el campo de estudio de la etología. Esta especialización se conoce con el nombre de etología humana. A principios del siglo XX, se creó la psicología comparada, que consistía en el estudio de la conducta y las capacidades psicológicas de las diferentes especies animales y que, en este sentido, consideraba la conducta humana como una conducta animal más.

distinguiéndose por sus acciones bellas y difíciles y por su respeto a las leyes. Los jóvenes aprenderán equitación, a tirar con el arco y lanzar toda clase de dardos. Para todo ello se contratará a los mejores maestros extranjeros, [...] es indispensable, como ya se ha dicho, que todos, hombres y mujeres, en cuanto sea posible, se consagren a estos ejercicios, por la sencilla razón de que pertenecen, más que a sus pares, a la patria. [...] Las mujeres participarán de esta educación, brindada por maestros contratados por el Estado, aprendiendo incluso el manejo de las armas, que les permitirá defender sus hogares en caso de necesidad [...] en la misma forma que vemos a los pájaros combatir en defensa de sus polluelos contra los animales más feroces. (Platón, 1985, p. 215)

La educación en el ejercicio de la razón así como en el adiestramiento en distintas actividades físicas para los jóvenes, jugaba un papel central en la vida del Estado, ya que de ellas dependían la virtud de los ciudadanos y de ésta el orden y la justicia del mismo. Con esta visión dando vueltas en su mente, Kurt Hahn, a sus 28 años, empezó un largo confinamiento productivo ideando un plan de actividad física y pensamiento disciplinado concibiendo así una nueva forma de colegio donde el pensamiento y la acción pudiesen trabajar juntas, en lugar de divididas en campos antagónicos. En 1920 cofunda el colegio de Salem en Alemania donde ejerció una profunda influencia como educador. Poco antes de la Segunda Guerra Mundial y siendo rector de dicha institución, Hahn aplica una metodología que consistía en llevar a sus aprendices al aire libre y enseñarles a escalar rocas, a empacar morrales, entre muchas actividades más y por medio de las cuales descubrió en sus estudiantes la aparición gradual de valores como autoestima, responsabilidad, habilidades para construir comunidad así como para la resolución de conflictos. Al iniciar el nazismo en Alemania, su condición de judío lo obligó a partir hacia Inglaterra, allí estableció el primero de los Atlantic Colleges.

Durante la II Guerra Mundial, mientras los barcos alemanes hundían a los buques mercantes británicos, los marineros que esperaban ser rescatados luchaban por sobrevivir en aguas muy

frías. Misteriosamente, la tasa de supervivencia entre los marineros más jóvenes era menor con respecto a los más veteranos. Este hecho provocó que Sir Lorenzo Holt (Jefe de la flota mercante de Gran Bretaña) invitara a su amigo y educador Kurt Hahn para analizar la razón de este hecho y, si era posible, ponerle remedio. Hahn estaba convencido de que este problema no fue ocasionado por la carencia de conocimientos o habilidades físicas de los más jóvenes, sino más bien porque éstos aún no habían alcanzado una comprensión de sus propios recursos físicos, emocionales y psicológicos.

En 1941 Hahn con la ayuda financiera de Holt, funda una nueva escuela, Outward Bound (salto al exterior o zarpar) en Aberdovy (País de Gales), que proporcionó experiencias simuladas, usando la naturaleza como aula. Se pretendía ayudar a los reclutas jóvenes a desarrollar la confianza y otras habilidades emocionales necesarias no sólo para sobrevivir en las frías aguas del Mar del Norte, sino también en la propia vida cotidiana, generando experiencias de riesgo controlado para establecer comportamientos eficaces bajo presión.

Los programas estaban focalizados en la tarea, y relativamente en menor medida en la revisión (reflexión) sobre lo experimentado en las sesiones de trabajo, aunque los participantes recibían durante la actividad un importante “feedback” por parte del tutor del grupo. Se pretendía desarrollar tanto a la persona como al grupo en un sentido amplio, ofreciéndole una serie de tareas y retos físicamente exigentes que obligasen a tensar su capacidad intelectual y emocional cuidando no llegar demasiado lejos, es decir, no sobrepasando el límite de la zona de "pánico". La idea, por tanto, era sacarles de sus zonas de "confort o comodidad", y adentrarles en sus zonas de "reto y desarrollo", en las que se produce el aprendizaje y el desarrollo tanto personal como profesional. Se pretendió inculcar y desarrollar en cada individuo el

convencimiento de que “hay en ti mucho más de lo que tú crees“, como actitud para afrontar la vida y el trabajo. (Builes, 2003. P.24)

En la metodología de la Educación Experiencial se afirma que el resultado de la tensión, de los desafíos y del manejo en un ambiente desconocido debe ser reorientar el significado y la dirección de la experiencia en la vida de los participantes.

Hahn fue influenciado desde muy joven por los ideales educativos de Platón, mientras John Dewey (1859-1952), quien desarrolló su teoría basada en la experiencia, se convierte en el complemento perfecto de su propuesta al hacerle contrapeso al tipo de educación que a comienzos del siglo XX se caracterizaba por un modelo individualista, concebido desde los adultos (Adultocentrismo), con una concepción de la enseñanza basada en el sujeto que conoce sobre un “objeto” que aprende y con una gran distancia entre lo instruido y la realidad. Dewey, quien consideró la nueva pedagogía como una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación (Dewey, 1960, p.27), pretendió dejar atrás la tarea meramente instruccional y apuntarle en este orden de ideas, a que el educador cambiase también su rol; de ser el dueño del conocimiento a ser su facilitador. Hahn y Dewey, siendo contemporáneos adelantan sus labores en latitudes distintas pero con cantidad de similitudes, comparten la bases filosóficas, las diferencias entre sus trabajos radican en la incorporación del elemento de la aventura que entraba a jugar en el escenario educativo y que por Hahn fue denominada Outwar Bound (más allá de los límites), mientras que Dewey y su rica producción académica es quien más aportes hace a la Educación Experiencial tal como se concibe en la actualidad. Se enmarcan claramente sus propuestas dentro de las denominadas pedagogías activas diferenciadas por propiciar pensamiento crítico, deliberador, creativo e independiente y a la vez generador de participación al potenciar la relación dialógica entre los individuos.

La pedagogía activa implementa un proceso liberador del hombre, que fundamenta la interacción entre los sujetos en la práctica educativa orientada a problematizar, conflictuar los conocimientos, re-conceptualizar la realidad, lo que el sujeto sabe de ella y buscar coherencia entre lo reflexionado, conceptualizado, verbalizado y la acción de transformación de lo social y lo humano, hacia mejores formas de convivencia, expresado en actitudes democráticas, de reconocimiento por el otro y fundamentadas en principios universales de equidad, justicia, respeto a la dignidad humana. Por tales razones, el objetivo de la pedagogía activa, que no es otro que el de aumentar y acrecentar el potencial espiritual y la capacidad de trabajo productivo del niño y del adolescente, es el camino para lograr [...] conservar y acrecentar la energía, el impulso vital, corporal y espiritual, más importante que cualquier conocimiento técnico. (Villegas, 2000, p.32).

Dentro de los presupuestos teóricos de Dewey sobre la experiencia, cabe resaltar su concepción de ella como una relación entre el ser vivo y su entorno físico y social cuya experiencia designa un mundo auténticamente objetivo del que forman parte las acciones acertadas o no de los seres humanos. De la misma manera la concibe en su forma vital como experimental y con proyección hacia lo desconocido teniendo en cuenta sus conexiones y continuidades. Mientras que en la acepción tradicional existe tendencia a una antítesis entre experiencia y pensamiento, desde Dewey se sugiere la reflexión como innata y constante (Dewey, 1960, p.32). Su educación por la experiencia va en contravía del reduccionismo y la separación de las causas de sus efectos. Paralelamente Kurt Hahn, desde las actividades de aventura y el excursionismo, incluye el riesgo controlado como uno de los componentes activadores de la necesidad de trabajar cooperadamente compartiendo no solo escenarios de convivencia, valores y respeto a la naturaleza, sino consecuentemente el disfrute de vivir experiencias sobre las que construir desarrollo y aprendizaje.

Podemos apreciar en este contexto un sugerente aporte a la educación, representado en la construcción del sentido de proceso y didáctica para la generación de adecuados y sistemáticos programas que promuevan aprendizajes y acceso progresivo a esferas superiores del desarrollo, donde no se deja a la deriva lo que se puede aprender (Not, 1987, p.165). Así, el componente didáctico dentro de la Educación Experiencial se puede decir está definido por la generación de situaciones de enseñanza – aprendizaje en las que en continua interacción con sus pares y el entorno, los participantes acuñan conceptos que trascienden actitudes individuales e individualistas direccionándolos, junto con sus aprendizajes, a nuevos niveles de exigencias físicas, emocionales y cognitivas.

La organización internacional **Project Adventure**⁹ con sede en Massachusetts, presenta los siguientes elementos trabajados y validados en varios años de funcionamiento, y que considera primordiales en una actividad de Educación Experiencial, podemos leerlos claramente también como principios didácticos:

- **Confianza.** Es la llave de seguridad que abre la puerta a la acción. Permite que las personas compartan cosas de sí mismos sin temor a ser ignorados o convertidos en objeto de burla. Crea oportunidades para que se acepten nuevos retos, sabiendo que hay otros que los ayudarán. Significa darse la oportunidad de hacer algo aunque no se logre, pero sabiendo que el grupo está para apoyarlo en intentos futuros sin hacer el ridículo.

- **Comunicación.** Esta va de la mano con la confianza. Las personas que trabajan juntas necesitan comunicarse para prevenir los problemas que se puedan presentar. La comunicación

⁹ <http://www.pa.org>

permite que las personas compartan sus opiniones, aprendan de las experiencias de los demás y además crea un ambiente donde se puede hablar abiertamente acerca de los sentimientos.

- **Cooperación.** Las actividades de aventura se basan en personas trabajando y jugando juntas. El objetivo es aumentar la capacidad de cada participante para trabajar como parte del grupo y desarrollar en cada uno una mejor visión de lo que puede llegar a aportar. En algunos momentos, las personas tienen la idea de que el conjunto de actividades se basa en la cooperación y no en la competencia. Intrínsecamente la competencia no es mala, pero se considera que el nombrar ganadores o perdedores no es necesario. El ganar hace que los participantes mentalmente sientan que no tienen las habilidades suficientes para competir o trabajar con sus pares más capaces y que la actividad física es algo que debe evitarse.

- **Diversión.** Esta es primordial en la aventura y la experiencia, hace que la gente se sienta comprometida cuando disfruta la actividad, se encuentran más motivados, su atención está enfocada, su energía es superior. En un programa educativo la diversión puede ser tanto un fin como, una herramienta poderosa.

Dewey justifica e ilustra cómo debería ser una educación en, desde y a través de la experiencia, son estos igualmente importantes elementos didácticos:

La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado y ahí su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. El efecto de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de este es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. Así como ningún hombre vive o muere por sí. Independientemente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia

continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes. (Dewey, 1960: 40)

Este tipo de experiencias se estructuran de tal forma que ayudan a los participantes a descubrir y comprender sus recursos internos, se diseñan con el propósito de reflejar un ambiente similar al cual el participante operará en un futuro, se basa en actividades de reto como medio o vehículo para la consecución de unas determinadas metas. Así, aumentar la autoconfianza y el conocimiento de uno mismo, mejorar el trabajo en equipo, desarrollar habilidades de dirección, valores como el respeto, solidaridad, reforzar la responsabilidad, entre otros, fueron y son hoy en día, objetivos que persigue la Educación Experiencial (Builes, 2003, p.26).

Los cursos al aire libre que se imparten en esta escuela son un equilibrio entre el desafío, la diversión, el entusiasmo y el aprendizaje, en los que la seguridad del participante es lo primordial. No se trata de un entrenamiento físico ni de una escuela de supervivencia. Este tipo de metodología innovadora propuesta como Outward_Bound se difundió rápidamente por todo el mundo, implementándose en múltiples programas de aprendizaje experiencial muy diferenciados entre sí por dos aspectos principales: la orientación que se le quiera dar, y al colectivo al cual iba destinado.

Así, después de la Guerra este enfoque educativo se afianzó en Inglaterra y posteriormente, a principios de los años sesenta se implantó en Estados Unidos. La primera escuela Outward Bound en este país fue fundada en el año 1962 (Colorado), por Josh Miner, un discípulo de Hahn en la escuela de Gordonstom (Escocia).

En 1971 algunos instructores de la organización Outward_Bound en Estados Unidos, crearon en un High School de Massachussets, Project Adventure: un programa de aprendizaje basado en

la experiencia dirigido a los estudiantes. Tres años más tarde, con ayuda federal, se extendió con enorme éxito a otras muchas escuelas del país.

A lo largo de los años setenta se empiezan a popularizar este tipo de cursos entre empresas y organizaciones de la administración americana. Así por ejemplo, *Harvard Business Review* en Mayo de 1977 publica un artículo clásico sobre esta metodología de aprendizaje: *Two women, three men on a raft* (Dos mujeres, tres hombre en una balsa).

En la actualidad, en EE.UU. hay aproximadamente unos 10.000 parques construidos en la naturaleza, de los que, los más conocidos, son los generados por "Project Adventure D.R." y "Atlantic Challenge D.R.". De su desarrollo en Europa es responsable principalmente el "European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning". En estos parques, multinacionales (Toyota, Dupont, Coca - Cola, entre otras) han utilizado como herramienta de formación los programas de entrenamiento experiencial para mejorar sus climas organizacionales, desarrollar habilidades de liderazgo, etc.

Las ideas de Hahn y Dewey inspiraron a muchos educadores que expandieron su modelo y centros al aire libre alrededor del mundo. Sus preceptos siguen siendo hoy tan vigentes como lo eran en 1941, y los valores de base, pese a que las actividades se realizan en diversos escenarios naturales (montañas, ríos, desiertos, etc.) o en aulas de clase, no han cambiado (Reinoso, 2008, p.117).

2.2 Aplicación de la Educación Experiencial

Convertir entornos naturales en aulas de clase fue como empezó a desarrollarse este método para cualificar la educación. Al implementarlo se ha logrado tener una experiencia directa y diferente con los temas tratados en clase. Los estudiantes pueden complementar lo visto en ella,

obtener un aprendizaje duradero y, además del crecimiento personal, desarrollar importantes habilidades sociales. Por otra parte y no menos importante, el énfasis dado al reto físico por medio de la aventura simulada o real no es un fin en sí misma, se utiliza como instrumento para entrenar la voluntad, para luchar por el autocontrol (Builes, 2003, p.37).

Quienes utilizan la Educación Experiencial saben que hay una conexión entre autodescubrimiento y esfuerzo que se explica por medio de las ideas sobre responsabilidad que Kurt Hahn ubicó en Platón para luego difundir en los colegios Outward_Bound.

Los estudiantes, en compañía de su facilitador, tienen la responsabilidad de construir sus propias metas en consonancia con la necesidad de su entorno, ya que el individuo, parte subordinada al todo, no puede siquiera entender su propia identidad, sus relaciones y responsabilidades hasta no haberse asido a la naturaleza del todo. Razón por la cual Hahn creía que los estudiantes debían ser involucrados dentro de experiencias que les enseñaran los límites de la vida social necesarios para proteger la libertad (Builes, 2003, p.38).

Hahn enuncia que un ser humano no puede alcanzar su realización sin hacerse parte de la sociedad, es decir, su proceso debe trascender lo personal, lo individual, con el fin de buscar incidir constructivamente en la sociedad en la que está inmerso. Este es un proceso interactuante en donde los cambios internos afectan lo social y viceversa. En este contexto promulga la empatía como el valor primordial ya que, según considera, gracias a ella existe la posibilidad de mayor apertura hacia los demás, así como la transformación de realidades tanto personales como colectivas. Es este valor el que entre todas las emociones es capaz de reconciliar la fortaleza individual con la necesidad colectiva (Builes, 2003, p.40).

Los retos deben provocar vivencias donde la ganancia del grupo impacte positivamente el devenir individual; esto impulsará esfuerzos personales para que al colectivo le vaya bien. Estas

experiencias educativas forman actitudes para vivir en sociedad; Si el individuo comprende lo valioso de cumplir normas y reglas sociales, facilita la convivencia y la gobernabilidad teniendo un ambiente propicio para ser.

Esta perspectiva de totalidad que plantea la Educación Experiencial es sugerente ya que abre camino a la posibilidad de que la vida humana pueda convertirse en un equilibrio sostenido por la armonía y el balance; ya que su interés es dar a los estudiantes experiencias que potencien sus fortalezas y transformen sus debilidades (Builes, 2003, p.40). En sus discursos decía que quería convertir los introvertidos hacia fuera y los extrovertidos hacia dentro. Quería, por ejemplo, que los pobres ayudaran a los ricos a romper su “enervante sentido de privilegio” y que los ricos le ayudaran a los pobres a construir una verdadera “aristocracia de talento”. En los colegios que fundó, mandó ratones de biblioteca al campo de juego y burlones al cuarto de lectura. No produjo atletas destacados, pero sus estudiantes exhibían consistentemente altos niveles de realización y espíritu social (James, 1980, p.85).

Otra circunstancia complementaria a lo anterior era que Hahn comprometía a sus estudiantes en un plan de trabajo en el que ellos mismos fijaban sus propias metas y, responsablemente ante sus compañeros, expresaban sus objetivos motivándose y presionándose más allá de su “zona de comodidad”, conllevando al éxito y a sentimientos reales de logro. Como efecto de esto los miembros del grupo trabajaban unidos para ayudar a otros a cumplir sus retos personales, lo cual tiene una relación muy estrecha con la empatía que tanta importancia tuvo en sus escuelas.

Desde esta metodología, la experiencia, el compromiso y el reto son individuales, pero el logro necesariamente pertenece a todos sus integrantes (James, 1980, p.90).

Desde esta afirmación podemos decir que la Educación Experiencial considera más probable el aprendizaje, cuando el “hacer” en el ejercicio pedagógico de la enseñanza intencional de

valores ciudadanos, viene primero, porque el involucrarse en la actividad estimula el proceso del pensamiento.

Es importante considerar las edades escolares de los estudiantes para contextualizar que, en una clase de Ética o de Educación para la ciudadanía, el sentarse pasivamente por largos periodos de tiempo y escuchar a alguien impartir información sobre lo moral de nuestros actos, no es muy atractivo. Por esta razón quienes optan por la propuesta de la Educación Experiencial creen que los estudiantes en vez de preferir tomar esa información y darle algún uso, prefieren probarla, bien sea en situaciones de reto o aventura simulada, o en circunstancias de la vida real y sacar sus propias conclusiones.

Una persona aprende el 20% de lo que ve, el 20% de lo que oye, el 40% de lo que ve y oye simultáneamente y el 80% de lo que vivencia o descubre por sí misma (National Training Laboratories, 1977). Es más probable que alguien cambie ante experiencias vividas, que cuando se le dice que lo haga, o si se le transmiten conceptos. Sólo en la medida en que el aprendizaje se basa en vivencias reales y en el desarrollo y refuerzo de habilidades, se puede dar un verdadero cambio de actitud (conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos), siendo los participantes de estas experiencias los que descubren por si mismos los conceptos y criterios que se quiere reforzar, logrando un aumento en el nivel de recordación. (Rodas, 2000, p.52).

Es característico y mandatorio que en las sesiones de enseñanza-aprendizaje experiencial, se propicie durante o después de las actividades, discusiones para reflexionar sobre lo sucedido o lo que está sucediendo teniendo en cuenta el preconcepto que posee sobre un determinado conocimiento o actitud el estudiante. Al respecto es sugerente recordar la mayéutica socrática como una habilidad que el docente facilitador debe cultivar y desarrollar tanto en el diseño de sus sesiones de clase como en la ejecución de ellas.

En un pasaje del *Teetetes* de Platón, dice Sócrates que practica un arte parecido al de su madre Fenaretes, que era comadrona:

Mi arte mayéutica tiene las mismas características generales que el arte [de las comadronas]. Pero difiere de él en que hace parir a los hombres y no a las mujeres, y en que vigila las almas, y no los cuerpos, en su trabajo de parto. Lo mejor del arte que practico es, sin embargo, que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero. (Platón, 1992, p. 32).

La idea aquí presentada consiste esencialmente en emplear y entender el diálogo como un medio para llegar al conocimiento, teniendo claro que el docente facilitador no es el poseedor del saber que se va a entregar al discípulo, pues rechaza que su mente sea un receptáculo vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades; es el estudiante quien extrae de sí mismo el conocimiento motivado por la experiencia de aprendizaje que acaba de vivir.

En la práctica de la Educación Experiencial son estos los pasos que usualmente se llevan a cabo. Inicialmente se propone una actividad que genera una sensación de dificultad y reto, después de articularla o identificar el problema, se plantea una hipótesis de solución que se convierte en un plan de acción que puede o no ser exitoso. Lo que se deduce de la experiencia, sea ella exitosa o no, se convierte en conocimiento que se utilizará en una experiencia posterior (Builes, 2003, p.53).

La metodología de la Educación Experiencial resulta seductora para los jóvenes, ya que dada su natural curiosidad, su inclinación hacia encontrar atractivo lo lúdico, lo relacionado con los retos físicos, lo relacionado con el aire libre y la diversión, no será inconveniente para ellos trabajar activamente en una clase de ética, la adquisición de valores ciudadanos.

Sin caer en el adoctrinamiento, será más fácil la apropiación de valores sociales en un entorno académico en el cual los estudiantes logren vivenciar y descubrir por ellos mismos y en forma espontánea el valor de los valores.

Las personas no pueden ser forzadas a aprender, ya que la motivación debe provenir del individuo para que el aprendizaje sea significativo (Rousseau, 1980:90). Podemos añadir que la fuerza ejercida a nivel externo hacia los estudiantes sólo sirve para controlar su comportamiento, más no para desarrollar su proceso de aprendizaje. Es así como se asume que la o el joven está en control de su propio aprendizaje y determina lo que es más interesante y valioso para su realidad personal (Builes, 2003, p.62). Es ella o él mismo quien escoge, no sólo su grado de participación en las actividades, sino lo que va a ser aprendido de la experiencia. Este tipo de libertad y la iniciativa propia, son el primer paso hacia un aprendizaje significativo.

Se podría aseverar desde múltiples experiencias que buscan formar en valores sociales contemporáneamente, que en nuestra cultura y en especial en el presente momento histórico, un alto porcentaje de jóvenes no adoptan tan sencillamente valores como responsabilidad, tolerancia, respeto, coherencia, solidaridad o empatía, antes de haber descubierto en forma independiente el valor verdadero de estos principios por su propia experiencia.

2.3 La Visión Constructivista.

Las corrientes constructivistas son enfoques que sostienen que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es sólo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va gestando día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano,

que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Las corrientes constructivistas no son un cuerpo dogmático que admita una sola y única interpretación. Al respecto cabe señalar como principio fundamental, que los seres humanos en comunidad construyen ideas sobre el mundo, las cuales evolucionan y cambian; así mismo, que todas sus elaboraciones, en todos los tiempos y lugares, han servido para regular las relaciones consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad; y que en mayor o menor grado, todas ellas, han tenido un relativo éxito en sus propósitos. Podría señalarse además, toma recursos de un eclecticismo racional, dado que, no cree en verdades absolutas. No debe llamar a extrañeza que en la comunidad de los constructivistas existan diferentes tendencias; por el contrario, dicha variedad, ha de ser considerada como una riqueza en el sentido que contribuye, precisamente, a nuevos y mejores desarrollos de esa forma particular de concebir el proceso del conocimiento humano. (Pérez & Gallego, 1994, p.10).

En este contexto fácilmente se puede deducir que una mirada constructivista por parte de los educadores hacia su quehacer, puede contribuir significativamente a la formación de una sociedad más respetuosa de las diferencias y proclive, además, a la aceptación de las disidencias ideológicas.

La propuesta resalta la importancia de partir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo que el estudiante ya sabe para, así en perspectiva, entablar una negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre su generación y la de los docentes. El constructivismo considera descartada la idea de “tabula rasa”, ya que desde su realidad los estudiantes, encuentran el ambiente propicio para plantear el aprendizaje como relación de intercambio desde sus “preconceptos” (Pérez & Gallego, 1994, p.33). Es un ejercicio dialógico porque se dan

las condiciones para intercambiar ideas, discutir y mostrar concepciones particulares sobre lo que el docente propone enseñar. Ya no es el profesor sino los estudiantes los protagonistas del acto pedagógico.

Si permite al individuo pensar por sí mismo, el acto pedagógico es deseable aunque difícil de alcanzar por haber sido asociado casi siempre con obligación e imposición, más, para que la educación no sea domesticación, debe ser racional y por ende no impositiva. Racional es quien presenta sus puntos de vista “en gracia de discusión”, respetando el criterio del otro (Zuleta, 1995, p.52).

Esta propuesta busca ante todo que el aprendizaje sea significativo cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relacione los saberes a aprender y les dé un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee, es decir, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello.

Suponiendo que esta nueva construcción sea toda una serie de razonamientos elaborados por el individuo, que hacen posible la resolución de un problema, el resultado final, la resolución del mismo, no es más que el eslabón final y visible del proceso, mas, la adquisición importante para el estudiante ha sido la elaboración de toda la serie de razonamientos que han hecho posible la solución. Aquí ha adquirido una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir aplicar lo ya conocido a una situación nueva. El conocimiento que no es construido o reelaborado por el estudiante no es generalizable, sino que permanece ligado sólidamente a la situación en que se aprendió, sin poder ser aplicado a contenidos diferentes. Lograrlo, es lo conocido en pedagogía como transferencia¹⁰ y se puede definir como la habilidad de aplicar lo que ha sido aprendido en un determinado contexto a nuevos contextos. La necesidad de que los estudiantes construyan

¹⁰ Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts, J.P. Byrnes, 1996.

los conocimientos puede parecer intrascendente cuando pueden transmitirse directamente ya contruidos, pero estos conocimientos adquiridos de modo mecánico sólo sirven para ser aplicados en situaciones muy semejantes a las que se aprendieron y que se olvidan tan pronto como se ha cumplido la supuesta finalidad para la que se aprendieron, en muchas veces, para las evaluaciones.

Desde el constructivismo cada conocimiento nuevo es un eslabón que se “engancha” al eslabón del conocimiento previo (ideas, hipótesis, preconceptos o conocimientos sobre el tema nuevo). En este ámbito una de sus características es considerar positivo también el momento del error, (propio del proceso de construcción del conocimiento) para producir desde la interacción, la reflexión que lleva al sujeto a corregirlo y a aprender (Carretero, 1995, p.32).

“Enseñar resultados sin enseñar los procesos del conocimiento, es un problema esencial. En la escuela se enseña sin filosofía. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc. Entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Se asume el concepto de filosofía en un sentido amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación. Una educación filosófica podríamos calificarla como una educación racionalista. Los criterios mínimos del racionalismo nos los ofrece Kant, probablemente el maestro del racionalismo moderno. Son tres las exigencias racionales según Kant. La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro (empatía), es decir, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por

otra parte de entrar en diálogo con otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos; y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos”.

(Zuleta, 1995, p.26)

Esta educación con filosofía que reclama el maestro Zuleta, enclava sugestivamente con la intención que el profesor y el estudiante gestionen conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el estudiante y el contenido disciplinar. Pero la gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones en la interacción educativa, (Rogoff, 1986, p.23) el profesor y el estudiante desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El docente gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al estudiante los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el joven, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

La participación guiada se presenta como un proceso en el cual los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas. (Rogoff, 1986, p.97)

Es posible que la participación guiada esté ampliamente extendida por todo el mundo, aunque existen diferencias culturales en relación con la forma en que se organizan las actividades de los niños y la comunicación con ellos. Dichas diferencias se relacionan, sobre todo, con las metas del desarrollo –qué lecciones se deben aprender- y los medios que están al

alcance de los niños, bien para observar y participar en actividades que tienen especial valor en esa cultura, bien para recibir enseñanza fuera del contexto específico de las actividades que exigen poner en práctica destrezas específicas. (Rogoff, 1986, p.149).

Cinco son los principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza en las que se da un proceso de participación guiada (Rogoff, 1986, p.120)

1. Proporcionan al estudiante un puente entre la información disponible - el conocimiento previo- y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación.
2. Ofrecen una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Implican un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el profesor a ser asumido por el estudiante.
4. Hacen intervenir activamente al profesor y al estudiante.
5. Pueden aparecer tanto de forma explícita como implícita en las interacciones habituales entre los adultos en los diferentes contextos.

El psicólogo Raymundo Calderón Sánchez¹¹ propone que el ejercicio propio del docente con visión constructivista, debe propender por:

- Elegir una idea clave que ofrezca a los y las estudiantes la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.
- Comenzar por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos, de acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo.

¹¹ Actual presidente del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, Director Nacional de Psicología en Universidad del Valle de México.

- Explotar adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los estudiantes sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración.
- Crear un contexto que garantice y potencie el aprendizaje emocional, intelectual y físico. (Calderón, 2006).

Por otra parte, el rol del adulto debe coadyuvar a dignificar la relación de los estudiantes con su medio ambiente. Cuando les propone variedad de situaciones, les comunica posibles significados y le sugiere diversas maneras de proceder, los impele a comprender y actuar en el medio. Para que la ayuda de los profesores sea efectiva, provocando desarrollo, es necesario que exista:

- Intencionalidad por parte del profesor (mediador) de comunicar y enseñar con claridad lo que se quiere transmitir, produciendo un estado de alerta en el o la estudiante.
- Reciprocidad. Se produce un aprendizaje más efectivo cuando hay un lazo de comunicación fuerte entre el profesor y los estudiantes.
- Trascendencia. La experiencia del alumno debe ir más allá de una situación de “aquí y ahora”. El estudiante puede anticipar situaciones, relacionar experiencias, tomar decisiones según lo vivido anteriormente, aplicar los conocimientos a otras problemáticas (transferencia), sin requerir la actuación directa del adulto.
- Mediación del significado. Cuando los profesores construyen conceptos con los estudiantes, los acostumbran a que ellos sigan haciéndolo en distintas situaciones. El profesor debe invitar a poner en acción el pensamiento y la inteligencia, estableciendo relaciones o elaborando hipótesis.

- Mediación de los sentimientos de competencia y logro. Es fundamental que los estudiantes se sientan capaces y reconozcan que este proceso les sirve para alcanzar satisfacción. Esto asegura una disposición positiva para el aprendizaje y aceptación de nuevos desafíos, así tendrán confianza en que puede hacerlo bien. Afianzar sus sentimientos de seguridad y entusiasmo por aprender es la base sobre la que se construye su autoimagen. El reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que han puesto en juego para realizar la actividad con éxito, aumenta la autoestima, se facilita el sentimiento de logro personal y de cooperación con otros (Calderón, 2006).

Haciendo lo posible por desarrollar labor educativa con filosofía, en los términos del maestro Estanislao Zuleta, se encuentra la necesidad primordial de recalcar que, aunque la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes y condicionen el papel que está llamado a desempeñar el profesor, para este último su función no puede circunscribirse únicamente a crear las condiciones óptimas para que los jóvenes desplieguen una actividad mental constructiva, rica y diversa; él ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del estudiante se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales (Zuleta, 1995, p.106).

Al realizar el ejercicio de identificar conexiones entre la Educación Experiencial y el constructivismo vemos correspondencias importantes y evidentes. A la primera que podríamos hacer alusión es a la consideración del estudiante como centro del proceso enseñanza – aprendizaje en torno a quien orbita la acción educativa expresada no solo en el re-conocimiento de todos y cada uno de los educandos, sino también de su contexto. La segunda podría ser la reevaluación del rol del docente en el de un inductor del deseo de aprender, un facilitador creativo

que propone experiencias de aprendizaje con la información que conoce no solo de su disciplina sino de la lectura que ha hecho del grupo de sus estudiantes, de los cuales valora sus preconcepciones y por quienes toma decisiones para mediar entre el potencial de aprendizaje que tienen y el aprendizaje mismo. En tercera instancia, podemos considerar que se aprende más y de una mejor manera cuando lo necesitamos pero sobre todo si lo deseamos. Así los aprendizajes más significativos serán los que les activen la curiosidad por el saber y les reten espontáneamente; la actitud de “vamos a experimentar” o a retornos en más atractiva que dar órdenes, desarrollando así más fácilmente competencias en un ambiente de satisfacción, interés y alegría. En cuarto lugar, encontramos que ambas propuestas favorecen considerar el grupo como importante herramienta dinamizadora de procesos de discusión, acuerdo y disensión, a la vez que valioso elemento de retroalimentación personal y colectiva. En quinto lugar, podemos sugerir el error como un indicador importante para el aprendizaje, bien lo decía Hahn “tu principal oportunidad son tus debilidades” aquí, evitar darles respuestas o soluciones a sus retos los llevará a que deduzcan, analicen, comparen y comprueben, es decir, se valgan por sus propios medios y ganen en autoconfianza para su futuro (trascendencia). En sexto lugar, podemos considerar aula cualquier sitio que estimule el reto de aprender haciendo, donde el traspaso progresivo del control del docente hacia sus estudiantes, en el marco de un ejercicio estructurado, permita asumir la resolución del desafío, intelectual, físico, emocional o social.

Consideramos que el aval que a la Educación Experiencial da el reconocimiento en ella de elementos constructivistas, sustenta y robustece no solo su carácter formativo como propuesta pedagógica, sino que sugerentemente la perfila en los propósitos de este trabajo como una alternativa particularmente eficaz para la formación de unas sólidas actitudes ciudadanas en los estudiantes a los cuales va dirigida.

3. ESQUEMA PARA LA CONSTRUCCIÓN Y/O ADECUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CONDUCENTES A LA FORMACIÓN DE VALORES CIUDADANOS EN BÁSICA SECUNDARIA.

En un ensayo publicado en 1979¹², el Doctor Elliot Eisner¹³, al respecto de lo que conocemos como currículo oculto o implícito comenta que: “La escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea”.

Tradicionalmente la formación en valores en el contexto escolar, ha sido alimentada desde principios que las diferentes instancias institucionales claramente comparten, así, la vida cotidiana en esa microsociedad que es la escuela permea a sus habitantes (estudiantes, docentes, personas de servicios generales, directivos y padres de familia) de unos valores que encausan las actitudes y perfilan comportamientos.

Es natural y además positivo, que se den estas circunstancias, mas, si la intencionalidad expresa de formar en valores a nuestros y nuestras jóvenes está sintonizada con identificadas ausencias éticas de nuestra macrosociedad, el compromiso de materias como Ética o Valores, etc., tendrá una mayor razón de ser en el ámbito educativo contemporáneo. Así, el propósito de

¹² Eisner, Elliot W. *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, 1979.

¹³Elliot W. Eisner dirige la Cátedra Lee Jacks de Educación de la *Universidad de Stanford*, donde es profesor de Arte. Se formó como pintor en la *School of the Art Institute of Chicago* y estudió Diseño y Educación Artística en el *Institute of Design del Illinois Institute of Technology*. Se doctoró en la *Universidad de Chicago*. Trabaja en tres campos: la educación artística, los estudios curriculares y los métodos de investigación cualitativa. Está especialmente interesado en promover el papel del arte en la educación en Estados Unidos y en utilizar el arte como modelo para mejorar las prácticas educativas en otros campos.
<http://www.educathyssen.org/museoabierto/Icongreso/es/conferenciantes/>

las clases de ética desde la perspectiva de la educación experiencial y el constructivismo es hacer efectivamente intencional la revisión de las actitudes de los y las jóvenes, buscando que lejos de querer adoctrinarlos sobre unos comportamientos esperados, logremos por autogestión, por descubrimiento de las propias capacidades, se sintonicen las metas y los sueños individuales sin comprometer los aprendizajes, los objetivos y la felicidad colectiva.

La utilidad que para una sociedad tiene la autoconciencia de nuestras actitudes, es invaluable. Permite organizar nuestro modo de pensar, el mundo de nuestras ideas o aquello que estructura un esquema que sirve de pauta para dirigir constructiva y saludablemente nuestra conducta.

Como se ha expuesto, no se pretende mostrar una manera determinada de lo que las cosas son, sino más bien una distinción entre maneras más "...útiles y maneras menos útiles de ver el mundo y a nosotros mismos" (Dewey, 1899, p.60) con miras a crear un existencia mejor, donde lo diverso sea expresión de la libertad y donde, según Dewey, "...el crecimiento sea el único fin moral".

Cada uno de los enfoques consta de lineamientos prácticos que se retomarán para con ellos establecer parámetros en la estructuración de experiencias y/o restructuración de actividades. Con el fin de contar con una guía que más allá de ser una estructura rígida, oriente en la real incorporación de las estrategias del constructivismo y de la educación experiencial, se llevará a cabo una síntesis de los dos enfoques, estableciendo así los elementos mínimos con los que se debe contar para el diseño o la adecuación de experiencias de aprendizaje que fomenten la interiorización de valores.

3.1. Constructivismo, síntesis de la teoría y principales directrices para el diseño de un instrumento guía

Teniendo como marco de referencia que el constructivismo perfila la educación como un proceso donde el estudiante, al tener una visión particular de la realidad, construye esquemas de conocimiento, presentamos los principios fundamentales de esta propuesta enunciados por G. Hein¹⁴ y presentados por el Dr. Ángel Noel Vega¹⁵ en su “Breve Historia del Constructivismo”:

La adquisición de conocimientos, destrezas y valores es un proceso activo. En él el estudiante utiliza sus sentidos e información previa para construir significados. Ya que al encuentro con los saberes disciplinares el estudiante no llega como “tabula rasa”, sus **preconceptos** son importante insumo que el docente debe identificar al previamente hacer lectura del grupo que va guiar.

Los estudiantes aprenden a aprender en la medida en que aprenden. El desarrollo de conocimientos consiste en construir significados y sistemas para generar significados. Cada significado que se construye mejora la habilidad para dar significados a otras experiencias que pueden adaptarse en un patrón similar. El conocimiento construido o relaborado por el estudiante será para él fácilmente generalizable, permitiéndole su aplicación en contextos o contenidos diferentes. Lograrlo, es lo conocido en pedagogía como **transferencia**. El profesor debe incitar a poner en acción el pensamiento y la inteligencia, estableciendo relaciones o invitando a elaborar hipótesis.

La acción mental es esencial en la construcción de significados; sin embargo, la acción física es necesaria para la adquisición de conocimientos, especialmente en niños. En el proceso

¹⁴ Hein, George, E. (1991). Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People, CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem Israel, 15-22 October 1991 HTML.

¹⁵ El autor es catedrático auxiliar en el Departamento de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Humacao.

educativo hay que proveer actividades que involucren tanto la mente como el cuerpo. Lenguaje corporal y desarrollo cognoscitivo están entrelazados.

El desarrollo cognoscitivo es una actividad social. Se aprende a través de la interacción con otras personas.

La adquisición de conocimientos es contextual. No se aprenden teorías y datos aislados de lo que es pertinente a las vidas de los seres humanos. Las experiencias previas sirven de referencia para la construcción de conocimientos.

Se necesita conocimiento para aprender. No es posible asimilar conocimientos nuevos sin tener una estructura previa que permita construir nuevos conocimientos. Entre más conocemos más capacidad de aprendizaje se tiene.

Aprender toma tiempo. No se construyen conocimientos de forma instantánea. Se necesita repetir, reflexionar y practicar lo aprendido. De esta manera los conocimientos permanecerán. Es fundamental que el o la estudiante se sienta capaz y reconozca que este proceso le satisface, generando disposición auténtica para el aprendizaje y aceptación de nuevos desafíos, así tendrá confianza en que puede hacerlo bien. **Afianzar sus sentimientos de seguridad y entusiasmo por aprender** es la base sobre la que se construye su autoimagen. Implica igualmente que los objetivos de la actividad puedan ser alcanzables por los estudiantes.

La motivación es un elemento esencial en el proceso educativo. Los componentes cognoscitivo y afectivo se complementan en el proceso educativo. Una **lectura eficaz de la realidad juvenil**, permitirá al profesor proveer la **motivación** necesaria con la que el estudiante debe contar para involucrarse comprometidamente a trabajar sus valores. **Elegir una idea clave** que ofrezca a los y las estudiantes la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.

3.2 Educación Experiencial, síntesis de la teoría y principales directrices para la construcción de un instrumento guía.

En éste tipo de aprendizaje interviene un amplio número de elementos, relacionados unos con la esencia misma de la metodología y otros con el manejo del proceso, cuya adecuada conducción es decisiva para garantizar su riqueza y efectividad (Combariza, 2005).

Para el aprendizaje experiencial el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la contundencia de la experiencia concreta. El análisis y la reflexión sobre esta última, la convertirá en vital insumo a ser utilizado en futuras experiencias.

Desde la educación experiencial, las y los jóvenes son vistos como intelectualmente activos por ende, si tienen la oportunidad para ello, en la experiencia de aprendizaje creada por el profesor mostrarán capacidad de sentir, pensar, razonar, discrepar e innovar. Estas habilidades son promovidas en el contacto directo con retos, experiencias y preguntas que los activan emocional e intelectualmente. Ya que este proceso lleva al estudiante a practicar, experimentar y muchas veces a equivocarse en circunstancias reales (en medio de retos físicos, experiencias de aprendizaje o aventuras simuladas por el profesor), requiere también que los procesos evaluativos sean constantes; retroalimentaciones inmediatas dirigidas a observar los errores como oportunidades de aprendizaje, no como ítems con calificación reprobatoria.

El reto que representa para los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que intencional y eficazmente redunden en ayudar a estructurar actitudinalmente a los y las estudiantes, no sólo debe considerar la etapa de desarrollo moral¹⁶ en la que cronológicamente se

¹⁶El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, a partir de los estudios de Jean Piaget sobre el desarrollo de la moral en los niños, investigó desde una visión constructivista la evolución moral a lo largo de toda la vida de una persona. Sus estudios, mayoritariamente hechos en la Universidad de Harvard y repetidos en Gran Bretaña, México (comunidad maya), Taiwán y Turquía (comunidad atayal) le condujeron a formular etapas del desarrollo moral que —según sus análisis en diferentes localidades urbanas o rurales y países— se suceden en orden invariable. http://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Desarrollo_moral.

encuentran, debe buscar capturar a tal punto su atención que el desarrollo de la actividad diseñada cumpla metodológicamente el cometido de llevarlos desde el hacer al sentir (dinámica grupal o ejercicio donde se involucren físicamente y emocionalmente) luego de allí al pensar y al cambiar (retroalimentación, reflexión sobre lo alcanzado con el ejercicio y proyección de las actitudes fortalecidas por la experiencia).

El diseño o la adaptación de las actividades que se vayan a realizar para ayudar a formar en valores a los y las estudiantes, deben tener un norte claro; primordialmente estar enmarcadas por unos valores proveídos desde la misión y visión institucionales y/o como los más necesarios en el contexto en el que recurrente y realmente se desenvuelvan. Mas, como se mencionó anteriormente, este ejercicio implica también unos tópicos claves que el educador debe considerar:

Leer el grupo. Implica este tópico que el educador logre descubrir y analizar los roles que dentro del grupo los integrantes juegan. Dado que hay una tendencia a aplicar fórmulas de intervención iguales para los diversos grupos, una correcta lectura ayudará a la ubicación de las necesidades particulares (de cada uno de los integrantes) y del grupo.

Selección de la actividad. Bien sea que se diseñe una actividad o se adecue otra conocida para el grupo, ésta además de generar expectativa para la interiorización efectiva de los valores, debe proveer la posibilidad de trabajar los tres componentes de la actitud; *el cognitivo* (pensamientos, creencias, ideas, mitos, etc.); *el emocional* (sentimientos, sensaciones, impresiones, pasiones, etc.) y *el comportamental* (acciones, hechos, actuaciones, aplicaciones, construcciones, etc.).

El ciclo experiencial. Este ciclo, acuñado por el autor David Kolb¹⁷ (Ver figura 2), muestra la forma como una experiencia puede llegar a producir aprendizajes y conocimientos nuevos con el particular incentivo de su permanencia en el tiempo y traducidos en nuevos comportamientos.

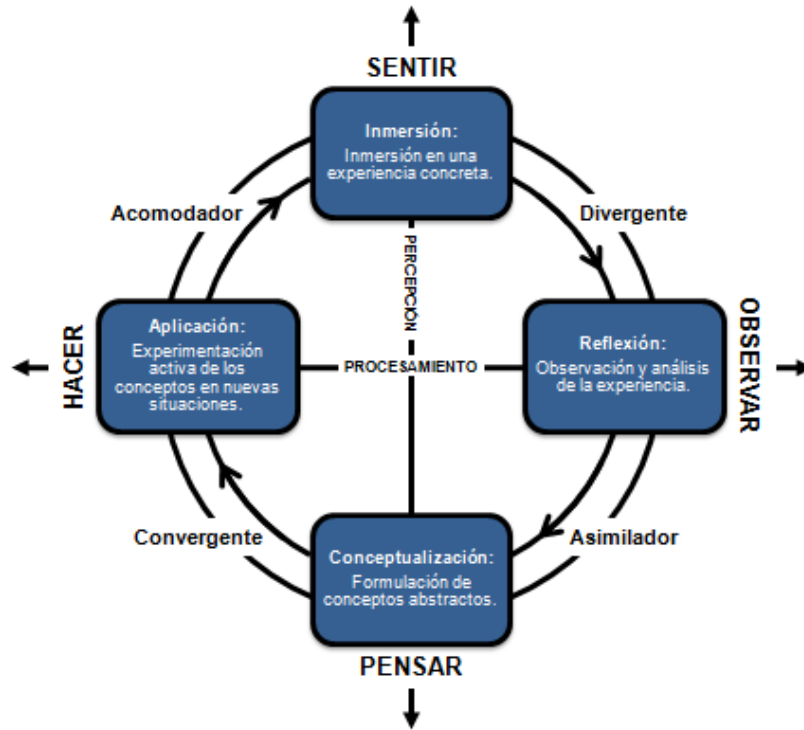


Figura 1. El ciclo experiencial. Acuñado por el autor David Kolb

1. La experiencia: La actividad o vivencia.
2. Observación – Reflexión: Recordar qué pasó durante la actividad, “devolver la película”.
Indagar primero hechos y luego sentimientos/emociones asociados.

¹⁷ David A. Kolb (1939-) es un teórico de la educación cuyos intereses y publicaciones se enfocan en el aprendizaje experiencial, el cambio social e individual, desarrollo de carrera, y educación profesional y ejecutiva. Es fundador y director de Experience Based Learning Systems, Inc. (EBLS) , y profesor de Conducta Organizacional en Weatherhead School of Management , Case Western Reserve University , Cleveland, Ohio. Kolb obtuvo su grado de maestría en Knox College y su nivel doctoral en psicología social por la Universidad de Harvard. A principios de la década de 1970, Kolb y Ronald Fry desarrollaron "The Experiential Learning Model," compuesto por los cuatro elementos arriba mencionados. Estos cuatro elementos son la esencia de una espiral de aprendizaje que puede iniciar en cualquiera de los cuatro elementos, pero típicamente empieza con una experiencia concreta. Él bautizó su modelo para enfatizar su relación con las ideas de John Dewey, Jean Piaget y Kurt Lewin. Su modelo fue desarrollado para ser utilizado principalmente en la educación de adultos, pero ha encontrado implicaciones pedagógicas en muchas áreas de la educación.

3. **Abstracción – Conceptualización:** Considerar el valor de lo vivido para el grupo y/o para cada uno. Expresar qué se aprendió. Entender el significado a la luz de conceptos relacionados.
4. **Aplicación a la vida real :** Buscar conexiones entre lo vivido en el ejercicio y “la vida real”; ¿pasa lo mismo?, ¿nos comportamos igual? Luego, ¿cómo se aplica lo aprendido a la vida personal y/o escolar? Dado que las actividades experienciales suelen movilizar en muchas ocasiones sentimientos fuertes este es el momento donde deben proponerse al menos una acción concreta de mejoramiento.

Uno de los ejes de la Educación Experiencial es el procesamiento que de la observación, la conceptualización y la aplicación se lleva a cabo por parte del profesor y el grupo de estudiantes. Durante y después de la experiencia, la exploración de este insumo, guiado apropiadamente, proveerá de una valiosa información que será la base para comprender no sólo las necesidades del grupo sino, cómo a partir del diseño de complementarias experiencias se pueden potenciar cualidades, adquirir habilidades y valores a través de sus logros.

3.3. Instrumento guía para la elaboración o adecuación de experiencias de aprendizaje enfocado a la formación de valores ciudadanos.

Tanto en el Constructivismo como en la Educación Experiencial, la indagación, el trabajo constante y la creatividad deben formar parte del proceso que acuña actividades, y si bien un instrumento guía puede brindar elementos que encausen la adecuación o el diseño de ellas, debe permitirle amplia posibilidad de expresión, versatilidad a quien lo utilice.

No sobra apuntar que la mayoría de las instituciones educativas a nivel escolar en nuestro país poseen una asignatura nominada como Ética, Valores, Convivencia o Cívica que, haciendo parte del área de Ciencias Sociales, intencionalmente busca ayudar a formar moralmente. Esta

clase a la que llamaremos “Ética”, debe tener, como las demás disciplinas, documentos como descripciones anuales del curso, planes de unidad e instrumentos de evaluación definidos que respalden curricularmente su existencia en el horario semanal de los y las estudiantes. Estas pautas ayudan también a estructurar la formalidad e intencionalidad de la asignatura. La insistencia en este tópico está avalada en el hecho de que todas las asignaturas de un currículo, representantes de las disciplinas existentes, deben desde su singular práctica ayudar a formar en valores.

Plantear el objetivo expresado en la selección del valor a consolidar en los y las estudiantes, sería lo primero en nuestra clase de ética. Esta elección la pueden determinar entre otros factores, elementos que van desde las necesidades sociales, las exigencias del ministerio de educación, el PEI (Proyecto Educativo Institucional), los proyectos integrados entre disciplinas que tengan a bien proponer los concejos académicos, hasta las necesidades que cotidianamente expresan en sus actitudes nuestras y nuestros estudiantes. Proponemos a continuación el esquema para la planeación de la sesión

3.4 Esquema para la planeación de una sesión orientada a la formación en valores ciudadanos.

Tabla 1. Esquema para la planeación de una sesión orientada a la formación en valores ciudadanos.

PASOS	ACTIVIDAD	Materiales	Tiempo
SESIÓN No.	Consecutivo de la actividad		
GRADO	Nivel al que pertenecen los estudiantes		
OBJETIVO GENERAL	Propósito que se pretende alcanzar dentro del proceso que se está llevando en un determinado tiempo. Debe incluir el o los componentes de la cultura ciudadana (sociohistórico, jurídico, ético y/o político.		
OBJETIVO ESPECÍFICO	Se establece una meta relacionada con el objetivo general que además de orientar el diseño de la sesión, pueda ser evaluada en la elaboración del compromiso por parte de los estudiantes. En este proceso es importante tener en cuenta valores asociados a la cultura ciudadana (responsabilidad social, empatía, justicia, compromiso colectivo, solidaridad, altruismo, autogestión, participación política.		5'
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO	Reconocimiento del grupo, de sus necesidades y de sus dinámicas de funcionamiento. Avalar los conocimientos previos de los participantes tal como lo estipulan los principios del constructivismo y reconocer basados en el componente sociohistórico de la cultura ciudadana, que lo que somos hoy es resultado de un proceso histórico sugerente de revisar y transformar.		
REVISIÓN	Se retoman los compromisos de la sesión anterior. En caso de ser la primera sesión se comparte el objetivo general para estimular el compromiso hacia metas comunes. Esto promueve un ambiente de seguridad, de sentido de pertenencia y de responsabilidad al hacer seguimiento, de tal forma que se refuercen los logros adquiridos.	Se puede retomar el cuaderno o diario de campo.	5'

MOTIVACIÓN	Se establece la forma cómo se va a generar interés por la estrategia a utilizar, presentando en forma creativa e interesante las bondades de reciprocidad, trascendencia y significación de la práctica constructiva que se va vivenciar.	Video clip, frase, chiste, detonante relacionado con el tema que centre la atención.	5'
ACTIVIDAD	De acuerdo a los componentes de la cultura ciudadana presentados que generen sentido de colectividad, se diseña o adecua la actividad experiencial con un importante grado de dificultad que rete a los participantes a identificar el problema, plantear hipótesis de solución, seleccionar y desarrollar un plan de acción, proceso propio de la Educación Experiencial.	Cuerdas, balones, obstáculos artificiales o naturales, tapajos, música, etc.	25'
ANÁLISIS	Este es el momento propicio para que el docente plantee las preguntas que lleven a los y las estudiantes a descomponer el todo de la experiencia, determinar los aspectos que vivenciaron y que requieren hacerse conscientes a través de un proceso descriptivo. Caben aquí preguntas como: ¿Qué pasó?, ¿Cómo se desarrollaron?, ¿Qué actitudes los llevaron a determinado resultado?	Tablero, filmadora, observadores, etc.	10'
DISCUSIÓN	Se establecen preguntas que faciliten la identificación de las causas o factores que produjeron los hechos analizados en el paso anterior. En este paso se fomenta la capacidad de argumentación al presentarse acuerdos y desacuerdos, que al ser intercambiados impulsarán al grupo hacia estadios superiores en el desarrollo moral, de acuerdo a la edad de los participantes. Se sugieren preguntas como: ¿Qué pudo llevarlos a tener las reacciones observadas? ¿Qué consecuencias individuales y grupales trae lo que paso?	Aquellos que el facilitador considere importantes. Por ej., un observador y Anotador	15'
CONCLUSIONES	Para motivar las conclusiones se redactan preguntas que lleven a relacionar lo vivido en la sesión con la realidad del estudiante a nivel personal, grupal, familiar y social. A través de las preguntas, se incentivan nuevos elementos alrededor del valor ciudadano que	Aquellos que el facilitador considere importantes para alcanzar la meta.	15'

	<p>se está cultivando. Ej. ¿Después de las comprensiones alcanzadas por el análisis, cómo manejarían otra situación similar?, ¿Las reacciones de un momento qué incidencia tienen en la vida actual y a largo plazo?, ¿Las decisiones tomadas cómo afectarían a sus familias y al grupo social al cual pertenecen?, ¿A qué principios o valores se pueden acoger para orientarse o tomar mejores decisiones?</p> <p>Independientemente de un resultado exitoso o no, se debe identificar el conocimiento obtenido por la experiencia vivida. Nuevamente una pregunta facilitará esta comprensión; ¿Tanto para el presente como para el futuro, qué aprendizaje les dejó esta actividad?</p>		
COMPROMISO	<p>Se establecen acciones para vivenciar el valor trabajado en la sesión, primero a nivel individual (lo personal, familiar y social) y luego a nivel grupal. Los acuerdos del grupo se retoman en la siguiente sesión. La reconstrucción que el estudiante hizo sobre el valor o la experiencia trabajada, facilita el seguimiento de estos compromisos. Sugeriríamos que cada estudiante tenga un cuadernillo especial en el que pueda consignar su experiencia:</p> <p>¿Qué actitudes identificadas hoy se pueden empezar a practicar para fortalecer el funcionamiento de este grupo y de la sociedad?</p> <p>Hoy entendí que ...</p> <p>Hoy tengo más claro que ...</p> <p>A partir de hoy yo...</p>	El diario de campo individual o grupal, cuaderno de la materia o cualquier otro que se considere pertinente.	10'
TOTAL			90'

En el Anexo 1, se encuentra el formato para consignar el diseño de la actividad a la luz del esquema expuesto anteriormente.

Después de planear nuestra sesión y llevarla a cabo, nos enfrentamos en el ámbito educativo-institucional a la no fácil tarea de evaluar. ¿Cómo indagar eficazmente si nuestros estudiantes se sensibilizaron, fueron conscientes, revisaron y empezaron a cambiar sus actitudes?

Sin pretender extendernos más de lo necesario en este tema, pero considerando la importancia que tiene, podemos decir que, tanto en la formación en valores como en el contexto de las asignaturas que integran el currículo, la evaluación no debe buscar solo cuantificar sino sobre todo humanizar el proceso de la acción educativa:

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando... La evaluación deberá estar guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son (Santos Guerra, 1993).

Por ello, buscando ser consecuente con la propuesta del presente trabajo, se considera que la mejor manera de evaluar este proceso es creando más experiencias donde los valores o la necesidad de su fortalecimiento, se manifieste espontáneamente en las actitudes, buscando así orientar el proceso hacia experiencias educativas cada vez más sintonizadas con el objetivo central.

Las actividades que implican reto no solo intelectual sino también físico, nos pueden dar la pauta del tono moral en el cual se encuentra el actuar de los y las estudiantes. En este sentido recursos como el juego¹⁸ puede mostrar en forma espontánea la interiorización de valores, en él afloran intereses inconscientes de los participantes reflejando principios interiorizados o no.

¹⁸ El juego posee ese gran potencial para coadyuvar en este proceso formativo, sus características (Ruíz y García Montes, 1997) son una invaluable herramienta, el juego es: **Placentero**: Produce placer a quien lo practica y

No es pues, en este caso, una evaluación convencional la que se requiere; el ejercicio evaluativo debe tener presente que, desarrollo de dimensiones de la moralidad como autoconocimiento, autorregulación, capacidad de diálogo, comprensión crítica, empatía, habilidades sociales y razonamiento moral, requieren involucrar la capacidad cognitiva de tal manera que se estimule a alcanzar niveles superiores de juicio moral.

La pretensión de alcanzar objetividad deberá ir paralela a la voluntad de constantemente “leer el grupo” e involucrar en el proceso el punto de vista no solo de los y las estudiantes, sino también del profesor y sus colegas.

Como en líneas atrás se anotaba, cada significado que se construye mejora la habilidad para dar significados a otras experiencias, el insumo que proporciona cada una debe ser aprovechado por el profesor para provocar que los y las estudiantes construyan o fortalezcan a través de las reflexiones sobre ellas, nuevas actitudes.

supone, si es guiado correctamente, cultivar tolerancia a la frustración. **Natural y motivador.** **Voluntario:** Hay que entenderlo como una actividad libre, nunca obligada desde el exterior. Un **Mundo aparte:** Los participantes se evaden de la realidad, se salen del marco de lo cotidiano, entrando muchas veces en un mundo paralelo y de ficción, donde se logran satisfacciones que no se alcanzan en la vida real. **Creador:** Favorecedor del desarrollo de la creatividad, de la espontaneidad y de un desarrollo más equilibrado. **Expresivo:** Propicia la exteriorización de sentimientos y comportamientos que en situaciones normales se mantienen reprimidas. **Socializador:** Probablemente es una de sus principales características. Su práctica permite la formación y desarrollo de hábitos de cooperación, convivencia y trabajo en equipo. La educación experiencial recurre constantemente a este recurso dada su gran posibilidad con la aventura simulada.

CONCLUSIONES

Al acoger la educación experiencial como propuesta constructivista para la enseñanza de valores a estudiantes en el contexto escolar, se considera importante haber decantado los siguientes tópicos:

1. Los valores que se espera los y las jóvenes adquieran no solo en el contexto familiar, social, sino sobre todo en el escolar que nos ocupa, deben responder a las necesidades de un momento histórico que con toda su complejidad mostrará a las mentes necesariamente abiertas de los y las educadoras, el reto que responsablemente adquieren al desempeñarse en este ámbito primordial del desarrollo social como lo es la educación.
2. Entre los múltiples factores que reclaman la necesidad y el compromiso educativo de formar en valores, están tres que podemos considerar claves en nuestro tiempo; la apatía que genera en los jóvenes la reflexión moral sobre las incoherencias del mundo de los adultos, el veloz correr de la tecnología y el consumismo que ejercen la inclinación de vivir más fácilmente hacia afuera y poco hacia dentro de sí y el ámbito de la inmediatez tecnificada, donde lo que se adquiere en poco tiempo ya es obsoleto; que fácilmente puede ambientar relaciones humanas frágiles, necesitadas de fortalecimiento desde la educación.
3. Independiente de la disciplina en la que el docente sea versado, es connatural a su oficio el formar en valores. Es una perspectiva muy reducida la que compartimentaliza y le da exclusividad, dentro de un currículo institucional, a una sola asignatura la responsabilidad de ayudar a formar en valores a los niños y niñas de una generación.
4. Además de encarnar con su ejemplo los valores que pretende formar en sus estudiantes, el rol del docente será más eficaz si al encuentro con ellos va dotado de una afinada lectura de grupo, una concienzuda preparación de clase, una sana dosis de buen humor y mucha

paciencia. El tener objetivos claros en búsqueda de un aprendizaje significativo evidencia intencional su rol. Y más aún en el ámbito de la formación en valores. Dicho rol tiene además en este contexto, una primordial tarea en lograr que las y los jóvenes hagan las conexiones para sacar de las experiencias un verdadero significado educativo.

5. En enfoques como el Constructivismo y la Educación Experiencial, que valoran la vivencia grupal para la adquisición de comprensiones, es determinante que las actividades cuenten con espacios importantes para que sucedan cosas entre los participantes. La locación al aire libre o la distinta disposición física del aula de uso cotidiano, puede ser un motivante externo para iniciar un viaje hacia el interior de cada estudiante y sus actitudes.
6. Teniendo como principal insumo los efectos de los condicionamientos e historias personales que hacen a cada participante único, la reflexión después de la experiencia debe permitir a cada uno tener sus propias experiencias sin ser juzgado. El docente debe promover que el participante sea responsable de su propio aprendizaje.
7. El ambiente creado por la propuesta experiencial del docente debe proveer de relevancia personal a cada integrante en el ejercicio, buscando así que se conecten con ideas, con otras personas. Este tópico brinda a los participantes oportunidades para ver y sentir sus relaciones con el mundo en general. El docente debe crear una atmósfera lo más segura posible para que se motiven a “invertir” emocionalmente en las actividades, la idea es que el todo que es el ser humano –cuerpo, mente y espíritu; afecto, comportamiento y cognición – sea tocado de tal manera que las subsiguientes experiencias no se realicen porque les dicen que las tienen que hacer, sino porque en el ambiente se sienten completamente valorados y apreciados. Al estar en esta atmósfera de aceptación y confianza su elección de

participar es más significativa y autodeterminada, allí podrán explorar más fácilmente sus propios valores lo que conlleva al crecimiento y transformación personal.

8. Los participantes necesitan ser retados. Esto es, ponerlos en situaciones que al ser hipotéticas perciban estar en un lugar desconocido o arriesgado, ya sea a nivel físico o emocional, para que así tengan la oportunidad de desempeñarse fuera de lo que perciben como su “zona de comodidad”.
9. Aunque esta propuesta va dirigida a una asignatura específica (Ética o Valores), el modelo construido para ella podría ser extensivo a otras asignaturas, de tal manera que el docente al tener clara la metodología, podría integrarla junto con los conocimientos específicos de su disciplina y paralelamente formar en valores ya que constantemente se verían los estudiantes enfrentados a actitudes adoptadas en los ejercicios que buscarían jalonarlos a estadios mayores de reflexión.
10. Si bien el ejercicio pedagógico es un constante descubrir el “cómo” “se puede enseñar cualquier disciplina, es pertinente advertir que los enfoques y las visiones de la educación que desde el Constructivismo y la Educación Experiencial se desprenden, son sólo una propuesta, una alternativa más en medio de otras que igualmente pueden iniciar su fascinante viaje hacia la adquisición del conocimiento.
11. El docente que emplee el esquema debe tener conocimiento de las pautas del Constructivismo y la Educación Experiencial. Su rol en medio del contexto de las actividades donde se movilizan emociones y sentimientos, requieren además de experiencia gran sentido de responsabilidad para brindar seguridad no solo física sino también emocional a los participantes.

12. El esquema no debe entenderse como una fórmula o una receta. Es solo un medio que facilita el proceso del diseño de las actividades. Previamente a su utilización el docente debe reconocer las características del contexto (sociocultural, institucional) para que la selección, creación o adecuación de la actividad, cumpla su propósito.
13. La expresión de sentimientos y actitudes que el diseño de estas actividades movilizan y manifiestan durante su desarrollo, deben ser hábilmente identificadas y decantadas por el docente para que en la retroalimentación que él realice permita en “el aquí y en el ahora”, hacer conciencia en los participantes de sus creencias, prejuicios y demás elementos integradores de sus actitudes que deban reconocer y empezar a cambiar.
14. Es de vital importancia que a la hora de planear sus actividades el docente tenga presente también las edades de sus estudiantes para que, en el desarrollo de la sesión, busque intencionalmente jalonar a los participantes hacia niveles de un más alto grado de abstracción y compromiso, tanto individual como colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, H. (1958). *Ensayo sobre educación para la democracia*. México: Porrúa.
- ASCOFADE. (2004). *Formar para la ciudadanía si es posible*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Asociación Colombiana de facultades de educación
- BARBER, B. (2000). *Un lugar para todos; Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona. Paidós.
- (2004). *Democracia Fuerte*. Córdoba: Almuzara.
- BUILES, J. F. (2003). *El Abordaje de la Educación Experiencial*. Bogotá: Quick Press.
- CALDERÓN, S. (2006). *Constructivismo y Aprendizajes Significativos*.
www.monografías.com Recuperado el 20 de Octubre de 2010.
- CÁRDENAS O, G. (2010). *Teilhard y Morin, visiones para la educación hoy*. Educación Hoy. www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_6/11.pdf
- CARRETERO, M (1995). *Constructivismo y Educación*. Madrid: Ed. Aique.
- COMBARIZA E, X. (2005). *Reflexiones Sobre La Facilitación Del Aprendizaje Experiencial*. Ponencia para el III Encuentro Nacional de Educadores Experienciales. Septiembre 1 al 4 de 2005. Manizales, Caldas, Colombia FUNLIBRE Eje Cafetero.
- DE LA TORRE, S. (2000). *Estrategias creativas para la educación emocional*: Revista española de pedagogía, ISSN 0034-9461, Vol. 58, N° 217, págs. 543-572
- DEWEY, J (1899). *La escuela y el progreso social*. Chicago: The School and Society, University of Chicago Press.
- _____ (1960) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Lozada.

DÍAZ B, Á. (2006). *La educación en valores: Avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales*. Revista de investigación educativa. Año 2006. Vol. 8 Universidad Autónoma de Baja California. México.

EISNER, E W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, <http://www.educathyssen.org/museoabierto/Icongreso/es/conferenciantes/>.

Recuperado Febrero 11 de 2012.

GALLEGO-B. R (1995). *Saber Pedagógico*. Bogotá: Magisterio.

GÓMEZ, C. Y COLL, C. (1998). *De qué hablamos cuando hablamos de Constructivismo*. Aportes N°42. Constructivismo y didáctica. Bogotá.

GONZÁLEZ A, L. (1995). *Axiología y Ética Profesional*. Unisur. Bogotá

JAMES, T (1980). *Sketch of a moving spirit*. USA. J. Hunt, M. Sakofs And K. Warren Edit.

KANT, I (1980). *Crítica del Juicio*. México: Porrúa.

KOLB, D. (2001) *Teoría del Aprendizaje Experiencial*. Boston: MA. McBer y Cooperación.

LIPOVETSKY, G. (1985) *La era del Vacío*. Barcelona. Anagrama.

----- (1990) *El imperio de lo Efímero*. Barcelona Anagrama.

----- (2000) *El crepúsculo del deber*. Barcelona, Anagrama.

LARRAMENDY A. Y SIEDE I. (2013). *¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?* Buenos Aires: Cuadernos de discusión Universidad Pedagógica, Edición 167.

MARTIN, A. (2001). *Towards the next generation of experiential education programmes: A case study of Outward Bound*, Thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand.

MENDEZ, C. (1995). *Metodología*. Santa Fe de Bogotá. McGraw-Hill Interamericana.

MEYERS, D. *Outward Bound to Wilderness treatment*. Url:<http://home.eartlink.net/-durangodave/articles/Hahn.htm>.

MORIN, E. (1999). *Antropología de la Libertad*. GRASCE (Groupe de Recherche sur l'Adaptation, la Systémique et la Complexité Économique). PUF, París. Traducción de José Luis Solana Ruiz, profesor de Antropología Social de la Universidad de Jaén. Págs. 157-170.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

MORIN, E. (1996). *Sociología*. Tecnos. Madrid.

NOT, Luoi. (1987) *Pedagogía del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura, p. 165.

SALDARRIAGA, O (2003). *Del Oficio de Maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial magisterio.

SANTOS, M. (1993). *Documento de apoyo para la materia de planeación y evaluación. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Centro De Estudios Superiores La Salle, A. C. Maestría en Planeación y Desarrollo Institucional.

PÉREZ, R. y GALLEGU, R. *Corrientes Constructivistas*. (1994). Bogotá: Magisterio.

PLATÓN (1985). *Las leyes, Epinomis y El político*. México: Porrúa, págs. 137, 142, 146, 150, 153, 157, 215.

PLATÓN (1990). *La República*. México. Porrúa. N° 580e

_____ (1992). *Teetetes o de la Ciencia*. México. Porrúa, pag. 32.

QUINTANA, J (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.

REINOSO, M. (2008). *Orígenes y antecedentes del Outdoor Training*.
<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 117 - Febrero de 2008.

RODAS CARRILLO, María Begonia (2000). *El aprendizaje experiencial*. España: Amauta International, LLC.

ROGOFF, B. (1986). Adult assistance of children's learning. En T. E. Raphael (comp). *The contexts of school based literacy*. NY: Random House.

ROUSSEAU, J. J. (1980). *Emilio o La educación*. México: Porrúa.

RUIZ, Juan Francisco y GARCÍA MONTES, María E. El juego: Estrategia metodológica y desarrollo de contenidos en la actividad Físico –deportiva – recreativa, Material impreso, 1997. <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/Vol3%20no4/liliet.htm> Recuperado Abril 12 de 2012.

UNESCO (1993). Discurso del director general. *Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia*, 8 p, 26-33. Montreal: Human Rights Teaching.

VEGA, Ángel Noel (2004). Breve Historia del Constructivismo. http://deboriken.net/angel_vega/constructivismo_educ.html. Recuperado el 1 de Noviembre de 2010.

ZULETA, Estanislao (1995). *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Bogotá: Corporación tercer milenio. Fundación Estanislao Zuleta.

VILLEGAS DURAN, Luz Amparo. Modulo 4. Pedagogías Activas. Manizales. Cinde. Manizales.2000.