

# EN BUSCA DEL SENTIDO DE LA PEDAGOGÍA COTIDIANA

**Manuel Riesco González**  
Profesor en el CES Don Bosco, España

## 1. INTRODUCCIÓN

En el origen de las siguientes páginas subyace una experiencia educativa vivida en Colombia durante varios años en un programa dirigido a “gamines”<sup>1</sup>. Dado que dicho programa ha sido reconocido internacionalmente por su excelencia, nos ha parecido pertinente reflexionar sobre su funcionamiento real, buscando su racionalidad y su relación con algunas teorías en el ámbito de las ciencias educativas. De esta manera, puede también compararse con experiencias semejantes.

Nos situamos ante lo que suele llamarse “dominio afectivo”, dentro del cual están las actitudes. Podemos definir una actitud como una reacción evaluativa -favorable o desfavorable - y duradera hacia algo o hacia alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos o conductas (Myers, 1995; Morales, et al., 1995). Gagné y Brigs la definen como una disposición o “estado interno que afecta a la elección que el individuo hace de cierto objeto, persona o acontecimiento” (Gagné- Brigs, 1982: 78). Las actitudes *per se* no son directamente observables y deben ser inferidas de ciertas “respuestas” observables.

Suele admitirse que constan de unos componentes cognitivos, afectivos y conductuales, todos ellos relacionados. Los primeros se refieren a las percepciones, informaciones y conocimientos que tenemos sobre un “objeto”. Los afectos tienen que ver con los sentimientos que dicho objeto despierta en nosotros. El componente conativo o conductual son tendencias, disposiciones y acciones dirigidas hacia ese objeto.

Cuando hay coincidencia entre los pensamientos y las emociones (entre lo que pienso y lo que siento hacia algo), se dice que existe consistencia afectivo-cognitiva. Cuando hay afinidad entre las emociones y la conducta (entre lo que siento y mis acciones dirigidas hacia un objeto) se dice que existe consistencia afectivo-conativa. Aunque habría que suponerla, en realidad no siempre se da tal consistencia, hablando entonces de disonancia en mayor o menor grado de intensidad.

No está de más recordar que nuestra conducta no siempre depende de las creencias o de los pensamientos. Hay otros factores internos y externos, como el ambiente, la presión, las normas sociales o el control percibido que influyen a veces, de manera determinante, en nuestras acciones.

Aceptamos que las actitudes pueden ser modificadas y aprendidas de manera espontánea o informal pero también a través de contextos previamente planificados, convirtiéndose entonces en intencionalmente educativos.

El tema es difícil, complejo y controvertido tanto en su vertiente ideológica como en sus procedimientos y técnicas metodológicas. En los últimos años han tenido gran influencia las teorías de Piaget y Kohlberg (Herst et al., 1997). Hay trabajos sobre la construcción de la personalidad moral (Puig,

---

<sup>1</sup> Gamines” son muchachos que, buscando una respuesta a la situación de pobreza y desamparo afectivo en sus familias, se lanzan a la calle en la que pasan las 24 horas del día sobreviviendo como pueden. Los términos “gamines” o “muchachos” incluyen, en este artículo, tanto al género masculino como al femenino.

1996); se han hecho esfuerzos por introducir los hallazgos en los proyectos educativos y en el currículo escolar (Gregorio, 1995); también se han ofertado técnicas y programas para formar actitudes y valores, pero quizás demasiado generales y con criterios de evaluación poco definidos (Paniego, 2002).

El trabajo tiene dos partes. En la primera se justifica y define un estudio de este estilo. En la segunda se presenta una experiencia educativa relevante en el campo actitudinal-afectivo, tratando de descubrir si en su funcionamiento real se *esconde* algún “modelo” sobre formación de actitudes. Su análisis se hará a partir del marco teórico que subyace en el concepto de “taxonomías”; un término que hace algunos años tuvo un gran predicamento, y que, a nuestro entender, sigue teniendo una validez no incompatible con otras corrientes más recientes como, por ejemplo, la centrada en las “competencias”. Con ello queremos arrojar una lanza a favor del diseño de contextos formales para el aprendizaje de las actitudes. Dados los límites de este artículo, la exposición será sintética y sugerente, reservando una explicación más amplia para futuras publicaciones.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE UN ESTUDIO ACTITUDINAL

La investigación experimental educativa realizó, después de la Segunda Guerra Mundial, un gran esfuerzo por formalizar una teoría psicológica del aprendizaje. Esto ha llevado a distinguir el “objeto de aprendizaje”, las “operaciones y procesos psíquicos” y los “procesos didácticos”, derivándose la necesidad de disponer de un *corpus* científico adecuado para organizar procesos de aprendizajes efectivos. Es de destacar también el esfuerzo por identificar y definir los contextos educativos, relacionando sus elementos y condiciones, con vistas a conseguir una mayor igualdad en los resultados.

Si el campo cognitivo ha sido explorado con gran ahínco, siendo sus resultados visibles, no ha sucedido lo mismo en el dominio actitudinal-afectivo. La mayoría de los autores<sup>2</sup> parecen esquivarlo, dada su complejidad: imprecisión de conceptos, límites difusos entre lo cognitivo y lo afectivo, frenado cultural, relativa ignorancia de los procesos de aprendizaje afectivos, pobreza de los instrumentos de medición, inestabilidad en los logros, disociación entre la psicología, la pedagogía y la ética....

Según Bloom (1969), el terreno afectivo engloba los objetivos que describen las modificaciones de los intereses, de las actitudes y de los valores, así como el progreso en el juicio y capacidad de adaptación; de igual modo que en el caso de los comportamientos intelectuales, se aprenden y se desarrollan cuando hay adecuadas condiciones de aprendizaje.

La literatura abunda en la oferta de materiales y técnicas para la formación en actitudes y valores, pero el marco conceptual ha avanzado muy poco en las últimas décadas. Todo el mundo está de acuerdo en la importancia del tema, pero pocos ofrecen un marco teórico y un diseño de contextos formales particulares para conseguirlo. Asumiendo su dificultad, un análisis del “estado de la cuestión” nos hace plantear algunas preguntas, de las que se derivarían acciones prácticas:

- *Un problema conceptual y de lenguaje.* ¿Qué significa, por ejemplo, “apreciar el arte” o “actitud responsable”? ¿Es justificable, y en qué medida, la aplicación de parámetros universales en el campo afectivo?

---

<sup>2</sup> Cfr. una excelente síntesis de estas dificultades en Landsheere (1976: 139-148).

- *Un problema de planificación.* ¿Cómo diseñar y hacer un seguimiento de contextos de aprendizaje actitudinales?
- *Un problema de medición y evaluación.* ¿Cómo objetivar y medir algo subjetivo, con frecuencia tácito o incluso inconsciente? ¿Cómo comparar y valorar los resultados en dicho campo? ¿Cómo saber su grado de consistencia cuando están sujetos al cambio, dada la versatilidad y libertad de las personas?

Las respuestas a estas cuestiones conlleva supuestos epistemológicos robustos. Admitir la uniformidad de criterios y procedimientos de aprendizajes universales es cuestionado por los expertos. De las investigaciones antropológicas, psicológicas y sociales, se deriva el axioma según el cual las culturas particulares son decisivas en la formación y el ejercicio de actitudes y valores. Por ejemplo, el concepto de “justicia” – contractual – en EE.UU. no contiene los mismos elementos semánticos ni es vivida de igual manera que en Colombia o en España.

Parece que los esfuerzos deben orientarse, en primer lugar, hacia la definición interdisciplinar y operativa de los conceptos; y, en segundo lugar, a la definición de contextos y criterios de aprendizaje. El aprendizaje de actitudes depende no sólo de disposiciones internas sino también, y sobre todo desde un punto de vista educativo, de las condiciones ambientales.

### 3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

A continuación se presenta una experiencia vivida en un programa educativo reconocido internacionalmente por su eficacia, dirigido a *gamines* o niños de la calle. Se llama “Bosconia – La Florida” y se ubica en Colombia, teniendo su sede central en Bogotá. Trataré de “dibujar” algunos aspectos relevantes, después de un trabajo mano a mano con el Director y los mismos muchachos durante varios años. Al lector no familiarizado con el tema le remitimos al libro “Musarañas”<sup>3</sup>.

Lo que se pretende mostrar es cómo, partiendo de la subcultura diferenciada del *gamín*, pueden construirse modelos operativos pedagógicos adecuados a sus necesidades, actitudes y valores. ¿Hasta qué punto son válidos? El mismo muchacho de la calle en proceso educativo y el egresado tienen la palabra. El hecho de que un Programa como el que presentamos pueda ofrecer libremente a estos muchachos una alternativa a su libertad callejera y que ésta sea aceptada, es un gran reto y todo un logro.

La comparación del modelo propuesto con modelos teóricos más amplios y generales podría darnos una idea aproximada de su grado de coherencia científica y lógica. Del presente intento muy general de estructuración del proceso y niveles funcionalmente relevantes en el Programa Bosconia – La Florida, se puede colegir que en él parece haber un alto grado de correlación entre la psicología del aprendizaje afectivo y la acción pedagógica, estando claramente delimitado su contexto. Quedaría por ver si el “objeto de aprendizaje”, definido aquí como “meta”, se adecua a los resultados obtenidos.

Finalmente podríamos preguntarnos si esta experiencia educativa es susceptible de mostrar datos, formular hipótesis que validen una teoría o la construyan dentro del problema del *gaminismo*; y, siendo más ambiciosos, si al menos ciertos elementos pudieran ser retomados por la ciencia pedagógica en sentido amplio.

---

<sup>3</sup> NICOLÓ, J. et al. (1981). Musarañas. Bogotá: Fundación Servicio Juvenil.

NICOLÓ, J. (2000). El niño de la calle. Qué hacer. Musarañas II. Bogotá: UNICEF – Fundación Servicio Juvenil.

### 3.1. Programa Bosconia – La Florida. Breve reseña de un sueño hecho realidad

El programa Bosconia – La Florida es un proyecto del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y de la Juventud. Desde 1971 se dedica a la educación de los muchachos de la calle. Es una obra creada y dirigida en la actualidad por el Padre Javier de Nicolás. Comprende varias casas, en las cuales, gradualmente, se prestan los servicios necesarios para los muchachos de la calle, comúnmente llamados *gamines*.

Los *gamines* son aquellos muchachos que pasan las 24 horas del día vagabundeando, pidiendo limosnas o robando. Duermen “apeñuscados” a la intemperie o en los desagües, cubiertos con cartones y periódicos buscando resolver el problema del frío. Vagan en grupos llamados *galladas* y se caracterizan por el argot o jerga que usan. Generalmente llevan ropa ancha y andrajosa; en ella esconden lo que roban, y con ella provocan la caridad pública. Son muchachos sin familia, pues aunque tengan en algún lugar a sus padres, es como si no los tuvieran ya que no conocen su apoyo, moral ni afectivo, y con frecuencia han sido abandonados o maltratados.

El *gamín* es un muchacho que trata de dar respuesta a la situación de pobreza y desamparo afectivo en que han vivido, independizándose. En el fondo, es éste un gesto de superación. Entre una miseria sin libertad como la que vivía en su *seudohogar* y una miseria con libertad, como se vive en la calle, el muchacho ha optado por lo segundo.

Las causas del *gaminismo* son múltiples y complejas. A primera vista aparece la descompensación familiar, pero un análisis más profundo lleva a concluir que se trata de un problema de estructura social.

El proyecto inicial se fue desarrollando hasta constituir hoy un programa coherente que atiende al muchacho de la calle mediante un sistema de puertas abiertas, organizado en cinco etapas progresivas:

#### PRIMERA ETAPA : OPERACIÓN AMISTAD

Consiste en una permanente labor de acercamiento al muchacho de la calle para conocer su mundo y lograr que nos acepte como amigos. Supone actividades como visitar *camadas*, entablar amistad con *galladas*, favorecer el diálogo continuo con los muchachos. Como fruto de este trabajo se le invita a que vaya al “Club de Externos” donde recibe, si lo desea, servicio médico y odontológico, ducha de agua caliente, servicio de lavandería y peluquería y algo de comida. Puede participar en actividades deportivas.

A los que tienen hogar, se les ayuda a regresar a su casa. Los que no tienen a nadie, se convertirán en nuestros amigos firmes, pidiendo ser recibidos en la casa del amigo. Este es el fruto educativo esperado: que el muchacho pida entrar. Cuando esto ocurre, el educador se resiste a integrarlo de inmediato con el fin de volver más explícita y consciente su petición.

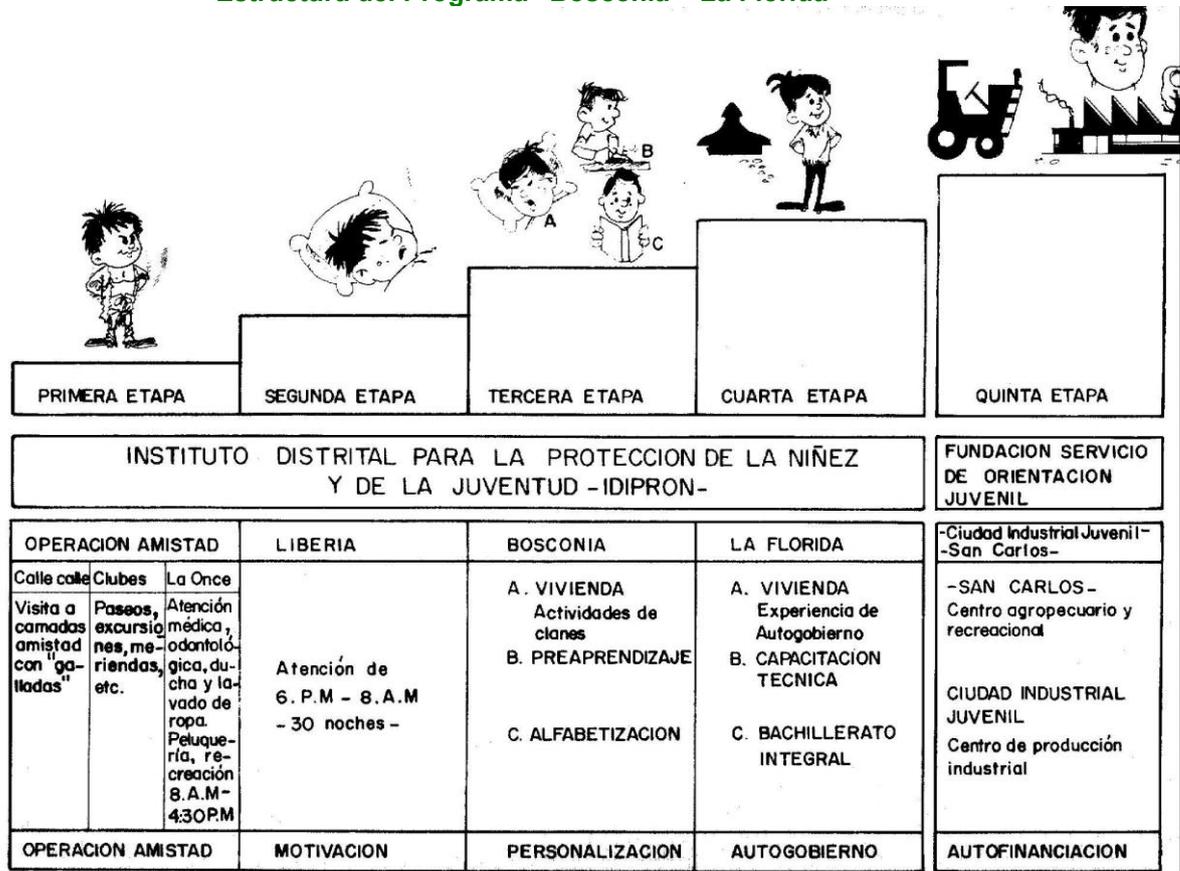
#### SEGUNDA ETAPA : MOTIVACIÓN

Al muchacho que insiste en pedir entrar, se le “da una oportunidad”. Puede ir durante treinta noches con un grupo de compañeros, que tienen la misma inquietud, a la casa *Liberia*, que quiere decir *Libertad*. Allí se le atiende desde las cinco de la tarde a las ocho de la mañana.

En *Liberia*, antes de conciliar el sueño, empieza un interesante ambiente de cuestionamiento de la vida mediante actividades grupales, recreativas y artísticas, que afianzan en el muchacho el deseo de cambio. Al cabo de un mes se evalúa el trabajo de los muchachos. Estos son invitados, una vez se

comprometen a cambiar, a presentarse en la casa *Bosconia*, previa estancia de tres días enteros en la calle con el fin de que su decisión sea consciente.

**Gráfico 1**  
**Estructura del Programa “Bosconia – La Florida”**



**TERCERA ETAPA: PERSONALIZACIÓN**

Al cabo de tres días y tres noches, el muchacho se presenta decidido a integrarse en el “Programa”. El rito de ingreso debe manifestar explícitamente sus sentimientos de amistad, su deseo de ingresar y los motivos que tiene para hacerlo.

El que entra, quema su ropa y se baña; sus compañeros festejan con una alegre fiesta su decisión. El nuevo *bosconiano* empieza a recibir una atención completa mediante la acción conjunta de tres ambientes ubicados en lugares diferentes: Bosconia, el lugar de la vivienda, Chibchalá, el lugar de los talleres y La Arcadia, el lugar de la escuela autoactiva.

En la tercera etapa se enfatiza la personalización. En la medida en que el progreso del muchacho se vaya manifestando con claridad, estará listo para dar el paso siguiente.

**CUARTA ETAPA: AUTOGOBIERNO**

El *bosconiano* que progresa, pide ingresar en *La Florida* con la categoría de ciudadano. La petición es considerada y, si se le acepta, ingresa a la ciudadela denominada *República de los Muchachos La Florida*, caracterizada por el autogobierno, un proceso de educación social y afectivo que pretende sacar a la persona del egoísmo para colocarla en una actitud de mutua colaboración.

Todas las actitudes de la pequeña ciudad, que es *La Florida*, giran en torno al trabajo y la amistad. Existe una organización presidida por un alcalde y tres secretarios elegidos popularmente para un período de seis meses; se rigen por una constitución propia, tienen un sistema monetario cuya unidad de valor es el *Camello*, equivalente a 16 pesos. Los problemas que a diario se presentan, son tratados por el Consejo de Gobierno, por el Consejo de Jefes, el Juzgado y, en última instancia, por toda la comunidad.

*La Florida* es complementada por la Industria Juvenil, a donde van los mejores ciudadanos.

### QUINTA ETAPA : AUTOFINANCIACIÓN

La etapa final del proyecto la constituye la Industria Juvenil, concebida como una empresa industrial. Es la etapa productiva, que representa muchas ventajas porque generalmente el “ex - muchacho de la calle” es rechazado a causa de sus antecedentes o por falta de dominio de su oficio o por su propio temperamento fuerte. Así, a menudo quedan sin trabajo y con un hondo sentimiento de frustración que, con facilidad, lo puede hacer regresar al mundo del cual procedía.

Al ofrecer una fuente de empleo seguro, se logra perfeccionar su capacitación técnica y se facilita la integración real y paulatina al mundo de la producción. Además esto permite financiar todo el sistema educativo. Se han realizado contratos de gran calado en el área de la ebanistería, calentadores solares, automoción, jardinería y construcción. En los últimos años se ha abierto en Acandí, en plena selva del Chocó, una industria agropecuaria.

#### **3.2. En busca del sentido pedagógico de la vida cotidiana.**

Lo que a continuación se propone es el análisis e interpretación de esta experiencia pedagógica, no como fue diseñada en sus comienzos sino a partir de su funcionamiento actual y a la luz de la ciencia pedagógica. Aunque va más allá de los límites de este trabajo, una comparación entre las intenciones primeras y la realidad operante nos daría una aproximación del grado de congruencia del programa. La estructura operativa que se presenta puede y debería leerse y valorarse a la luz de otras experiencias educativas.

##### **3.2.1 Categoría de aprendizaje**

Partimos del supuesto de que el principal problema del muchacho de la calle es el afectivo reflejado, entre otros indicadores, en su inestabilidad emocional y su agresividad. La meta es ubicada, por consiguiente, dentro de lo que, comúnmente se llama “dominio afectivo” y que comprende fundamentalmente, cierto tipo de capacidades nominadas “actitudes”. El efecto de una actitud consiste en amplificar las reacciones positivas o negativas del individuo hacia la persona, cosas o situaciones: “La fuerza de la actitud de la persona hacia cierta cosa puede identificarse por la frecuencia con que la elige entre diversas circunstancias” (Gagné-Briggs, 1982:37).

Hay autores que definen las actitudes como un sistema de creencias (Fishbein, 1965) o como un estado que surge de un conflicto de disparidad de creencias (Festinger, 1957); esto nos señala los aspectos cognitivos de las actitudes. Otros autores (Krathwohl, Bloom, Masia) recalcan sus componentes afectivos, los sentimientos que los originan o acompañan, como el agrado o el desagrado<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. Landsheere, V. y Landsheere, G. (1977). *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikós-Tau.

Siguiendo a Gagné, consideraremos ambos aspectos, pero nos detendremos sobre todo en los que se relacionan con la acción. Así, definimos la actitud como el “estado interno que afecta la elección que el individuo hace de cierto objeto, persona o acontecimiento” (Gagné – Briggs, 1976:78).

### 3.2.2. Marco teórico

Para la elaboración de la estructura nos hemos basado especialmente en los trabajos de Krathwohl y sus discípulos e intérpretes (Landsheere, Metfessel, Franch, Raven)<sup>5</sup>.

Según los autores mencionados, el problema consiste en encontrar un principio que permita clasificar los comportamientos relacionados con los intereses, las actitudes, los valores, la apreciación y la adaptación. Han llegado a la conclusión de que, debido al principio de *interiorización* se da la “incorporación” como propias, de las ideas, de las prácticas, de las normas o de los valores procedentes de otra persona o sociedad. Subrayan la relación de los dominios cognoscitivo y afectivo. Son interesantes los intentos de operacionalización de *Metfessel* y *Landsheere*.

El cambio o logro de resultados en el campo afectivo es una tarea compleja, que debe personalizarse y que, partiendo de estratos superficiales (motivación, llamada de atención, refuerzo, etc.), tiende a la exploración y conquista de la libertad.

### 3.2.3. Justificación del modelo propuesto

La meta del Programa podría definirse así: “El muchacho del Programa Bosconia – La Florida, al final de su proceso formativo, debe lograr un equilibrio personal suficiente para desarrollar su proyecto de vida”.

Para lograr la meta, hay que conseguir dos objetivos generales previos (Cfr. Gráfico 2). El objetivo general uno –“tomar conscientemente decisiones y comportarse en función del propio sistema de valores”- se desglosa en cinco objetivos específicos correspondientes a los cinco niveles progresivos de cambio: recepción pasiva, recepción activa, valorización, organización y jerarquía de valores.

De igual modo, el objetivo general dos – “responder positivamente en su trabajo profesional”- se divide en cinco específicos, cada uno correspondiente a una de las cinco etapas del Programa Bosconia: Acogida, Motivación, Personalización, Autogobierno y Autogestión.

Este esquema responde al desarrollo de un *continuum*, afines a la propuesta de Piaget (1980) y Kohlberg (1981) sobre el desarrollo cognitivo y sobre el desarrollo socio-moral, respectivamente<sup>6</sup>.

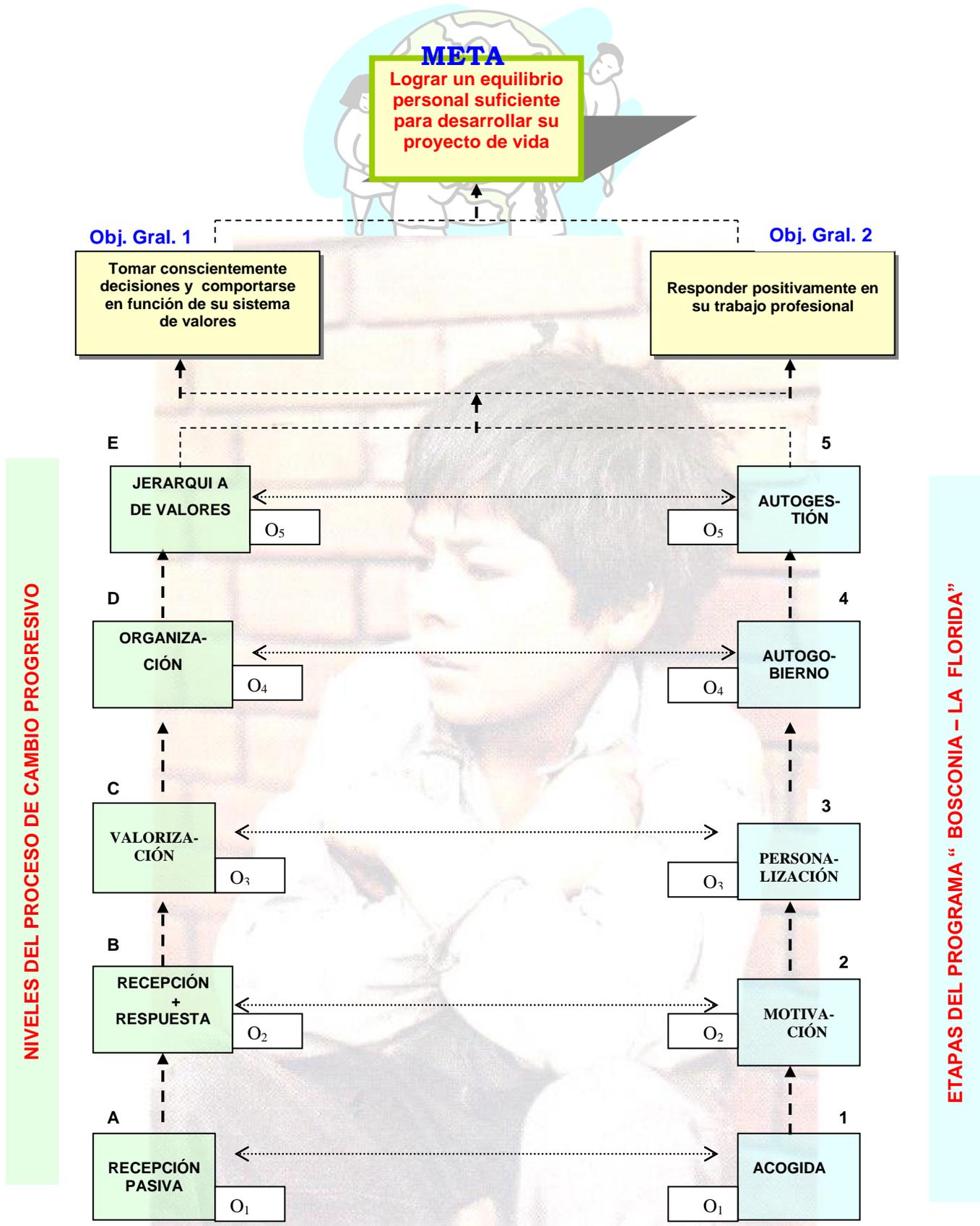
Las etapas funcionalmente operativas del Programa están diseñadas secuencialmente y se corresponden con los niveles de cambio personal esperados. Este cambio es gradual y se extiende de las capas más externas de la personalidad a las internas, llegando al final a una jerarquía de valores, reflejados en la toma consciente de decisiones y el desempeño positivo del trabajo profesional.

Cada nivel y etapa integra, a su vez, un conjunto de subetapas organizadas también progresivamente que van, por ejemplo, desde una percepción pasiva a una recepción con respuestas activas.

<sup>5</sup> Cfr. Landsheere, V. y Landsheere, G., o.c. (1977).

<sup>6</sup> HERST, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1997). El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.

**Gráfico 2**  
Estructura de la meta para el cambio de actitudes



Fuente: Elaboración propia

### 3.2.4. Taxonomías de los objetivos generales

Una “taxonomía” puede definirse como un conjunto organizado de elementos y jerarquizado con respecto a unos criterios. En el ámbito educativo, suele entenderse como un esquema de clasificación racional y sistemática de las conductas humanas conforme a criterios pedagógicos y didácticos, normalmente fundamentados desde la lógica o desde la psicología (Sánchez Huete, 1998, cap. III). No es, pues, un simple inventario. Su razón de ser estriba en una necesidad profundamente sentida: racionalizar, sistematizar y evaluar una acción educativa abandonada quizás con demasiada frecuencia a intuición, a la sensibilidad, al sentido común o incluso al azar.

La clasificación que proponemos se basa de acuerdo a los siguientes principios:

- *Interiorización.* Los cambios en el desarrollo de las personas, para que sean consistentes, deber ser interiorizados y asimilados en función de las propias capacidades, los conocimientos y experiencias previas. Esto se hace patente en Bosconia en la exigencia de no consumir droga hasta el cuidado de la limpieza personal y el fomento de hábitos de salud adecuados.
- *Graduación y complejidad creciente.* Estos cambios suelen ocurrir de forma progresiva y tiende de la simplicidad a la complejidad. En las primeras fases del Programa, por ejemplo, se utilizan estímulos de motivación y refuerzo externos, tipo conductista. En las últimas fase se acude más a la reflexión, la observación y la comparación, la autodisciplina. También el desarrollo avanza desde lo simple a lo más complejo.
- *Esfuerzo personal.* La consistencia y duración de los cambios está directamente relacionada con el esfuerzo y compromiso para conseguirlos. Por esto en el Programa no se regala nada.
- *Artificialidad en la división de los dominios* cognitivo, afectivo y psicomotor, porque la persona actúa como un todo. Los procesos mentales que requieren una actividad relativamente compleja (percepción, memorización, elaboración de juicios...), pertenecen al dominio cognitivo. El dominio afectivo manifiesta aquellas conductas de referencia clara a valores, actitudes y emociones. En el psicomotor, predominan las habilidades y destrezas físicas (Sánchez Huete, 1998).

**Tabla 1**  
**Taxonomía del Objetivo 1**

<b><u>Objetivos compartamentales en el Programa Bosconia</u></b>	<b><u>Niveles de interiorización y conducta</u></b>
<p><b>A.- RECEPCIÓN</b></p> <p>A.1.- Percepción pasiva A.2.- Diferenciación A.3.- Recepción</p> <p>A.4.- Atención preferencial A.5.- Decisión</p>	<p><b>1.- AMISTAD</b></p> <p>1.1.- Percibir a los educadores 1.2.- Diferenciar a los educadores 1.3.- Aceptar voluntariamente los servicios del Club de Ext.     Aceptar la persona del educador 1.4.- Asistir regularmente al Club 1.5.- Pedir ser admitido</p>
<p><b>B.- RECEPCIÓN + RESPUESTA</b></p> <p>B.1.- Asentimiento B.2.- Voluntad de responder B.3.- Cuestionamiento</p> <p>B.4.- Respuesta gozosa</p>	<p><b>2.- MOTIVACIÓN</b></p> <p>2.1.- Aceptar las normas del Programa 2.2.- Prestar servicios grupales 2.3.- Cuestionarse su modo de vida en la calle 2.4.- Comprometerse a cambiar     Pedir insistentemente ser admitido a la siguiente etapa</p>
<p><b>C.- VALORACIÓN</b></p> <p>C.1.- Exploración</p> <p>C.2.- Aceptación de valores C.3.- Preferencia de valores C.4.- Opción</p>	<p><b>3.- PERSONALIZACIÓN</b></p> <p>3.1.- Conocerse a sí mismo - Conocer las normas de la Comunidad y su funcionamiento 3.2.- Aceptarse a sí mismo .-Aceptar a vivir en comunidad 3.3.-Respetar y ayudarse a sí mismo     .-Respetar y ayudar a compañeros 3.4.- Razonar y tomar decisiones</p>
<p><b>D.- ORGANIZACIÓN</b></p> <p>D.1.- Análisis D.2.- Organización</p> <p>D.3.- Congruencia</p>	<p><b>4.- PERSONALIZACIÓN</b></p> <p>4.1.- Mostrar actitud crítica 4.2.- Autogobernarse     Organizar grupo de amigos     Mostrar actitudes de servicios 4.3.- Mostrar una conducta coherente</p>
<p><b>E.- JERARQUIA DE VALORES</b></p> <p>E.1.- Dialéctica E.2.- Contraste</p> <p>E.3.- Superación de dificultades</p> <p>E.4.- Jerarquía de valores</p>	<p><b>5.- AUTOGESTIÓN</b></p> <p>5.1.- Mostrar capacidad de evaluación 5.2.- Mostrar capacidad de aceptar la crítica 5.3.- Reaccionar ante las dificultades con espíritu de superación     Convivir con todo tipo de personas 5.4.- Mostrar actitudes positivas ante sí y ante todo el mundo</p>

**Tabla 2**  
**Taxonomía del Objetivo 2**

<b><u>Objetivos compartamentales en el Programa Bosconia</u></b>	<b><u>Niveles de interiorización</u></b>
<b>A.- RECEPCIÓN</b>	<b>1.- AMISTAD</b>
A.1.- Percepción A.2.- Recepción pasiva A.3.- Atención preferencial	1.1.- Percepción del club de externos 1.2.- Recibir los servicios del club Aceptar los servicios del club 1.3.- Colaborar en los trabajos del club
<b>B.- RECEPCIÓN + RESPUESTA</b>	<b>2.- MOTIVACIÓN</b>
B.1.- Asentimiento B.2.- Voluntad de responder B.3.- Satisfacción en la Rota	2.1.- Conformarse a las normas de esta etapa 2.2.- Poner en práctica dichas normas 2.3.- Realizar los trabajos con agrado
<b>C.- VALORACIÓN</b>	<b>3.- PERSONALIZACIÓN</b>
C.1.- Aceptación C.2.- Respuesta positiva  C.3.- Preferencia – compromiso	3.1.- Aceptar los trabajos de la Comunidad 3.2.- Responder por los trabajos de la escuela y el taller Responder por los trabajos Comunitarios 3.3.- Mostrar actitudes favorables o desfavorables ente ciertos trabajos
<b>D.- ORGANIZACIÓN</b>	<b>4.- AUTOGOBIERNO</b>
D.1.- Aceptación – valoración D.2.- Experimentación organizativa  D.3.- Compromiso	4.1.- Aceptar el trabajo como factor de cambio personal y social 4.2.- Experimentar el trabajo como factor de cambio personal Experimentar el trabajo como factor de cambio social 4.3.- Definir su perfil profesional
<b>E.- JERARQUIA DE VALORES</b>	<b>5.- AUTOGESTIÓN</b>
E.1.- Dialéctica E.2.- Iniciativa – cumplimiento  E.3.- Jerarquía de valores	5.1.- Mostrar capacidad de valorar su trabajo 5.2.- Mostrar creatividad en el trabajo Responder por las exigencias de su trabajo profesional 5.3.- Participar activamente en la organización y dirección del trabajo comunitario

El uso de las taxonomías no siempre ha sido correctamente comprendido, cuando se ha querido hacer de ella un instrumento para formalizar objetivos. “La taxonomía es ante todo una invitación a precisar qué comportamientos serán buscados, implementados, alentados y reforzados con preferencia a otros. Es el paso decisivo hacia la operacionalización” (Landsheere, 1977: 80). En este sentido, “...no sólo se deben especificar los objetivos del dominio cognitivo. También se especificarán los objetivos de los dominios afectivo y psicomotor” (Heredia (1998: 87).

### 3.2.5 Operacionalización de objetivos

No entramos en discusiones sobre la conveniencia de fragmentar de un proyecto educativo en objetivos representados por comportamientos observables. El hecho es que sin ellos es difícil conocer si un objetivo se ha logrado o no. La objeción más seria consiste en la desviación pedagógica exclusivamente hacia objetivos nuevos o técnicos observables.

Los componentes principales de un objetivo son:

- El sujeto de comportamiento.
- El comportamiento o resultado final esperado y observable.
- El productor o logro de dicho comportamiento.
- Condiciones en que debe darse dicho resultado.
- Los criterios de logro que servirán para determinar si el producto es satisfactorio.

Para cada etapa de un proyecto educativo y para cada nivel de desarrollo previsto deben fijarse unos objetivos. Obviamente, no vamos a cansar al lector operacionalizado todos los objetivos. Baste un ejemplo con base en el funcionamiento del programa Bosconia – La Florida, correspondiente a la primera etapa:

“Habiendo asistido regularmente al *Club de Externos* durante dos o tres meses y aceptando sus servicios, el muchacho de la calle debe pedir insistentemente al educador y de palabra ser admitido en el Programa Bosconia – La Florida”.

#### **4. DISEÑO DE CONTEXTOS DE APRENDIZAJE**

Por “*contexto de aprendizaje*” entendemos el conjunto de elementos interrelacionados que conforman el ambiente dentro del cual se lleva a cabo la interacción sujeto – objeto. Sería como la parte ecológica del proceso de aprendizaje. Hay infinidad de contextos; aquí nos referimos a los intencionados y manejados, es decir, a aquellos en los que están explícitos y estructurados un número finito de elementos, algunos de los cuales se constituyen en la forma de estimulación más importante para el sujeto.

El “*contexto*” del Programa Bosconia-La Florida tiene en estos momentos una fisonomía sólida que se ha ido construyendo desde las intenciones primeras hasta los reajustes, cambios y novedades posteriores. De manera sintética, podría resumirse así:

**Tabla 3**  
**Elementos de un contexto de aprendizaje educativo**

Dimensiones	Elementos o Variables	Características
<b>ESTRUCTURAS INTERNAS DEL CONTEXTO</b>	a.- Espacio físico b.- Entorno institucional c.- tiempos y secuencias d.- Procesos-movimientos e.- elementos de estimulación	..... ..... .....
<b>INTENCIONALIDAD DEL CONTEXTO</b>	f.- Alcance de las metas g.- Apertura de las metas h.- Acreditación de logro	
<b>CONTROL DEL CONTEXTO</b>	i.- Planeamiento j.- Operación k.- Evaluación	
<b>COMPONENTES COMUNITARIOS DEL CONTEXTO</b>	l.- Homogeneidad m.- Grado de colectivización n.- Relaciones interinstitucionales	

A modo de ejemplo, describimos la variable “espacio físico”:

- Los espacios están intencionalmente estructurados o remodelados, sin los elementos “*tradicionales simbólicos*” de identificación social como banderas, rejas, etc.
- Hay multitud de espacios que verán su ubicación y distribución en consonancia con el objetivo de las diferentes etapas.
- Son abiertos, eliminando la construcción que gira alrededor de un patio y ampliamente iluminado – “*paredes de vidrio*”.
- Posee grandes locales multifuncionales y comunitarios.
- Los baños poseen simultáneamente control y privacidad.
- Combinación de la estética con la funcionalidad. Así, se elimina el recubrimiento de paredes con pintura y se sustituyen por mosaicos y ladrillos, cristales, para lograr mejor conservación y presentación estética.
- El dormitorio tiene dimensión grupal.

## 5. CONCLUSIONES

El aprendizaje sucede de manera constante, dentro de una gran variedad de ambientes y en la interacción continua entre la persona con su medio (objeto). A veces se da espontáneamente en contextos no formales o informales. Aquí se ha descrito y analizado un ejemplo educativo real en un ambiente estructurado, tratando de descubrir su coherencia teórica. El camino seguido ha sido, pues, el contrario que se utiliza de forma convencional.

Como sospechábamos y sin haber tensado la realidad, creemos haber puesto de relieve que el Programa Bosconia – La Florida “esconde” un Plan Pedagógico serio y profundo, coherente con las teorías actuales sobre el cambio de actitudes. La ilustración no ha sido sino un mero ejercicio para demostrar la conveniencia de planificar contextos de aprendizaje. Más allá de los grandes y trasnochados discursos sobre la importancia y necesidad de formar en actitudes y valores, lo que hoy se necesita es seguir investigando, experimentando, comparando y evaluando, combinando para ello la teoría y la realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, B. (1969). *Taxonomía des objectifs pédagogiques, I Domaine Cognitif*. Montreal: Education Nouvelle.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- CAMPBELL – STANLEY. (1979). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales para la investigación en educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DICK, W. y CARREY, L. (1979). *Diseño sistemático de la Instrucción*. Bogotá: Voluntad.
- DURKHHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- FREINET, C. (1981). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Ed. Laile.
- GAGNÉ, R. y BRIGGS, L. (1982). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- GAGNE, R. (1973). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Nueva Editorial Inter.-Americana.
- GAJA, R. (2000). *Bienestar, autoestima y felicidad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GREGORIO, A. de (1995). *Valores y educación*. Madrid: FERE.
- HAYMON, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- HEREDIA ANCONA, B. (1988). *Manual para la elaboración de material didáctico*. México: Trillas.
- HERST, R. y REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1997). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- KAUFMAN, R. (1975). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- KOHLBERG, L. y TURIEL, L. (1981). “Desarrollo de la educación moral”, en *Psicología en la práctica educativa*. México: Trillas.
- KRATHWOHL, D., BLOOM, B., MASIA, B. (1980). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II: Domaine affectif*. Montreal: Education Nouvelle.
- LANDSHEERE V. y LANDSHEERE, G. (1976). *Objetivos de la Educación*. Barcelona: Oikós Tau.
- LANDSHERE, G. (1982). *La investigación Experimental en educación*. Suiza: UNESCO.
- MARINA, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MCKAY, M. (1991). *Autoestima, evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- MYERS, D. (1995). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- MORALES, F. (coord.) (1995). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

- NICOLÓ, J. (1981). *Musarañas*. Bogotá: Fundación Servicio Juvenil.
- NICOLÓ, J. (2000). *El niño de la calle. Qué hacer. Musarañas II*. Bogotá: UNICEF – Fundación Servicio Juvenil.
- PANIEGO, J. A. (2002). *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.
- PIAGET, J. (1989). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, C. (1998). *El desarrollo de actitudes en Educación Infantil*. Zaragoza: Edelvives.
- SÁNCHEZ HUETE, J.C. (1998). *Análisis de los libros de texto de Matemáticas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Educación.
- VALERO, J.M. (2003). *Cómo desarrollar la afectividad, la autoestima y las actitudes en la escuela*. Valencia: Promolibro.