

LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA

DOCENTES DEL CAMBIO - PROYECTO ESTANISLAO ZULETA

Los ciclos del desarrollo:
la apuesta del Magdalena
para cerrar las brechas
y mejorar la calidad

JULIÁN DE ZUBIRÍA SAMPER
2021



GOBERNACIÓN DEL
MAGDALENA



**La fuerza
del cambio**



LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA

Julián de Zubiría Samper¹

La transformación pedagógica en el departamento del Magdalena. Docentes del cambio. Proyecto Estanislao Zuleta; escrito por Julián de Zubiría Samper. Instituto Alberto Merani – Gobernación del Magdalena.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-958-8720-48-7

1. Política educativa. 2. Transformación pedagógica. 3. Formación de maestros.

Gobernación del Magdalena. Carlos Eduardo Caicedo Omar. Gobernador.

Instituto Alberto Merani. Julián de Zubiría Samper. Director

Edición y corrección

Gerardo Andrade

Diseño

Francisco Ordóñez

Foto de cubierta:

Colegio Aracataca

Julián de Zubiría

© De la presente edición, Instituto Alberto Merani, 2021

Bogotá, Colombia

www.institutomerani.edu.co

Contacto: comunicaciones@institutomerani.edu.co

1a edición, en PDF, septiembre de 2021

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: de Zubiría, Julián, La transformación pedagógica del departamento del Magdalena, Bogotá, Instituto Alberto Merani; b) no se modifique el contenido del documento; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN: 978-958-8720-48-7

UNA EDUCACIÓN QUE LO TRANSFORME TODO

Un buen maestro puede crear esperanza, encender la imaginación e inculcar un amor por el aprendizaje.

Bradford Henry, político Norteamericano

Concordamos plenamente con este aforismo de un político y gobernante, por más señas, norteamericano; la razón es que entre políticos que accedemos a altas dignidades como las de gobernar, nos podemos entender a pesar de las diferencias. Si es en materia educativa ciertas distancias se acortan y podremos coincidir en sus fines, en el papel asignado a ésta por la sociedad, en la responsabilidad de la sociedad para con sus ciudadanos, en la importancia de una oferta del servicio público de educación; o de los medios y recursos requeridos para su provisión en condiciones de calidad, pertinencia, acceso y universalidad.

Estos asuntos de la macropolítica y la macroeconomía educativa conducen, irremediablemente, a un escenario de conflictividades, de logros y de frustraciones; la sociedad casi siempre se muestra escéptica o descontenta por los resultados de la gestión pública de la educación y los recursos a ella asignados. Los fines entonces se cuestionan: no hay mejores personas, no hay mejores ciudadanos; no hay mejores creadores de riquezas materiales y espirituales; la inversión de los recursos públicos se vuelve gasto recurrente y la insatisfacción ciudadana castiga la popularidad del gobernante. Por el contrario si la educación impartida y financiada con los tributos públicos promueve y al final garantiza la movilidad social, el combate a la pobreza y la exclusión, el fortalecimiento de la libertad, la consolidación de la democracia y la convivencia civilizada, la sociedad, como ethos colectivo de ciudadanos libres, podrá tener esperanza y futuro, habrá construido un destino común de bienestar colectivo y felicidad; entonces los gobernantes serán reconocidos por el logro educativo.

En el Magdalena, donde el estado de la educación es de signo contrario al de la educación virtuosa que queremos; aquí donde nos jugamos nuestra libertad y nuestro bienestar, imaginados y soñados por lo mayores, hemos construido un reto: ser libres y felices; despojados del temor a conquistar un sueño de libertad. Cuando conquistamos la gobernación del departamento, emprendimos la gigantesca tarea de hacer una gran revolución en la educación, la enseñanza y el aprendizaje para que, por fin, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan SER, ESTAR, HACER Y CONVIVIR y realicen su existencia en la sociedad. El Gobierno del Cambio que presido es el garante de que así será la nueva educación.

Es en este contexto de conflictiva esperanza donde aparecen los maestros, su sapiencia, su formación y su profesionalismo. Es un lugar común aceptado en todo el mundo que si bien la sociedad forma y moldea las conductas sociales de los niños y jóvenes para que se adapten a ella y a sus determinantes existenciales y convivenciales, no es menos cierto que son los maestros los actores fundamentales en la formación de las competencias requeridas para pensar, comunicar, convivir como lo señala Julián De Zubiría Samper del Instituto Alberto Merani a lo largo de este enjundioso y profundo texto la Transformación pedagógica en el Magdalena, que me complace presentar y del cual solo espero que la total de los educadores del departamento lo adopten como un texto maestro, contentivo de las claves requeridas para superar el atraso cognitivo, la precariedad comunicacional, la ausencia de imaginación y creatividad para aprender y transformar el mundo y sus realidades.

Nuestros maestros son buenos y consagrados a su labor formativa; también tienen precariedades y falencias; son humanos y no pretenden competir con los dioses. Las formidables transformaciones y los extraordinarios cambios operados en lo que va del siglo XXI no pidieron permiso y cuestionaron no sólo los cimientos de la sociedad contemporánea, sino la razón de ser de la educación y la misión de los maestros; la revolución técnico científica que aún no tiene horizonte nos obliga a aguzar el pensamiento, profundizar nuestras capacidades y competencias para tratar de comprender su naturaleza y su rumbo y no fracasar a la hora de elegir los nuevos rumbos individuales y sociales: más democracia, deliberación y libertad o más opresión y tiranía; más conocimiento y sabiduría resiliente o más ignorancia, falsedades y oscurana. La clave está en la educación y la última palabra es la de los maestros. La reciente pandemia del covid 19 que ha expulsado literalmente por cerca de 20 meses de las aulas a 200 mil niños, niñas, jóvenes y adolescentes en el Magdalena, afectando de manera grave los procesos formativos basados en la presencialidad, nos convoca a actuar y a cambiar para mejorar la labor educativa y garantizar un retorno saludable a las aulas.

Vamos a emprender una larga marcha: la de la transformación pedagógica en el Magdalena de la educación. Para ello hemos convenido con la Fundación Instituto Alberto Merani, adelantar un programa de actualización pedagógica con 5.000 educadores en el modelo “educadores que aprenden de educadores”, también “educadores que enseñan a educadores”, en medio de la adversidad que estamos padeciendo en el mundo, para asegurar que nuestros estudiantes de todos los grados y niveles retornen a sus aulas tranquilos y felices y se encuentren con sus maestros actualizados y enamorados de nuevo de lo que mejor saben hacer: compartir sus conocimientos, saberes, y valores con ellos. Siendo así, la marcha por la transformación pedagógica hacia la educación de calidad en el Magdalena no tendrá marcha atrás; estará en manos de los maestros y sus estudiantes.

Santa Marta, septiembre 29 de 2021



CARLOS EDUARDO CAICEDO OMAR
Gobernador del Magdalena

LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA

Julián de Zubiría Samper¹

INTRODUCCIÓN

Nuestro sistema educativo no cumple con la función que le hemos asignado como sociedad y como país. No logra impactar de manera significativa los niveles de lectura, argumentación y convivencia en los estudiantes. No garantiza la movilidad social y, debido a eso, seguimos siendo una sociedad en la que los hijos de los pobres permanecen condenados a la pobreza. Mientras no superemos estos problemas, sino dejaremos de ser un país muy des igual. De allí que mejorar la calidad de la educación es, al mismo tiempo, una condición para consolidar la democracia en nuestro país.

No conocemos una manera diferente a la educación para alcanzar el desarrollo humano integral de forma sostenida. Tal vez no exista. Una buena educación incide en la creatividad de un pueblo, la productividad, la construcción del tejido social, el pensamiento crítico, la imaginación, el trabajo en equipo y la movilidad social. Somos lo que somos gracias a la educación. Con una buena política pública educativa podríamos disminuir la inequidad, fortalecer la democracia, ampliar los sueños y la esperanza de las nuevas generaciones. No obstante, en Colombia hemos carecido de dicha política.

La sabiduría popular es profunda y acertada cuando se expresa a través de un padre o una madre: “Lo único de valor que le puedo dejar a mis hijos es una buena educación”. Si tuviéramos verdaderos gobernantes, ellos pensarían lo mismo. Dejarían una buena educación para las generaciones futuras. Pero ellos piensan en exceso en las próximas elecciones y muy poco en las próximas generaciones.

Las evidencias que tenemos provienen de nuestra propia experiencia y de la información que arrojan los distintos estudios que se han realizado a nivel nacional e internacional. En todos, nuestros resultados educativos siguen siendo muy pobres. Cuando en el Plebiscito de 2016 nos dijeron que eligiéramos entre apoyar el proceso de paz o continuar la guerra, por escaso margen, ganó la continuidad de la guerra. Cuando en 2018 nos pusieron a votar para adoptar medidas contra la corrupción, los votos alcanzados fueron inferiores a los que se requerían para poner en cintura a los corruptos. Lo seguimos viendo en la vida cotidiana, en la que convivimos con la guerra, las masacres y el asesinato de líderes sociales y ambien-

1. Escrito con la colaboración de Gerardo Andrade. Tanto Julián de Zubiría como Gerardo Andrade son miembros fundadores del Instituto Alberto Merani.
2. Ver al respecto: <https://elpais.com/internacional/2021-09-13/colombia-vuelve-a-ser-en-2020-el-pais-mas-peligroso-para-los-ecologistas.html>

tales. Como sociedad, todavía no hemos aprendido a amar la vida, la paz y la educación. Es así que, en 2020, una vez más, Colombia fue el territorio en el que más homicidios de líderes y lideresas ambientales se presentaron en todo el mundo. Así lo constató el Informe anual de Global Witness (Diario El País de España, 13 de septiembre de 2021)². Seguimos siendo un país en el que el estado no ha aprendido a cuidar y defender la vida de todos. Así somos vistos en la comunidad internacional.

Desde cuando éramos niños, aunque no lo pudiéramos argumentar, sabíamos que algo fallaba, que la falta de motivación e interés no era resultado sólo del espíritu inquieto de la infancia. Desde ese momento era evidente que lo que intentaban enseñarnos no era pertinente ni siquiera para quienes trataban de hacerlo. Hoy, el problema esencialmente sigue siendo el mismo: nuestro sistema educativo se ha estancado en lo tradicional, rutinario y mecánico. Ha llegado el momento de promover una profunda transformación pedagógica con los maestros, las maestras y con todos los gobernantes comprometidos con la educación.

Los ciudadanos y ciudadanas percibimos las fallas y aciertos de nuestro sistema social y cultural. En realidad, somos quienes mejor los podemos advertir y, a lo largo de nuestra vida, tenemos la oportunidad de notar si los problemas se resuelven o no. Sin embargo, por lo general, sentimos que nuestras percepciones no son tenidas en cuenta por los responsables de éste o aquel sistema, y, a veces, ni siquiera por quienes nos representan. Finalmente, sentimos que lo que sabemos de lo que experimentamos en carne propia no alcanza a tener validez.

En la profesión docente, este sentimiento suele estar muy extendido. Como maestras y maestros conocemos bien las limitaciones de nuestra práctica, mucho más en el sector público que en el privado, por las condiciones en que se desenvuelve el primero. Todo se agrava porque no hemos logrado articular, en el país, un sistema de formación docente que garantice el trabajo en equipo y la consolidación en los estudiantes de nuestras competencias principales para convivir en los tiempos actuales. La fractura es el signo que nos acecha por todos lados. Nuestras facultades de educación no han dado el paso para impulsar la transformación pedagógica que les debemos a nuestros niños, niñas y jóvenes. En las pruebas que se aplican a los graduados de universidades (SABER PRO), nuestros resultados son muy preocupantes y evidencian que los futuros docentes tienen muy bajos niveles de comprensión lectora, razonamiento matemático y de competencias ciudadanas. Son los más bajos entre todas las profesiones, según los últimos informes. Es un tema que debería conducir a una profunda y estructural reforma a las facultades de educación, pero eso todavía no ha tenido respuesta por parte del gobierno y, de no resolverse, haría imposible mejorar la calidad de la educación en el mediano o largo plazo. El divorcio entre el sistema de formación y el sistema educativo agrava aún más la situación. Lo que aprehenden los futuros docentes no es lo que necesitan los niños, las niñas y los jóvenes en sus procesos educativos y lo que ellos necesitan para orientar los procesos formativos de sus estudiantes, no es lo que les enseñan en sus universidades.

En los colegios no tenemos una brújula común. Los contenidos curriculares que se trabajan siguen siendo muy poco pertinentes y descontextualizados. No encontramos, como nación, un lineamiento curricular que permita enfatizar en las competencias esenciales a ser trabajadas en la escuela. El trabajo en los colegios sigue por completo fragmentado. Lo que hacemos algunos docentes, en muchos casos, va en una ruta contraria a lo que hacen otros

en otras áreas y grados. Nos sigue faltando fortalecer el trabajo en equipo, priorizar las competencias esenciales, promover más reflexiones entre nosotros como parte de procesos de formación en grupo e *in situ*.



En tiempos de crisis, como el que nos ha tocado vivir en los dos últimos años, todo ello se hace más evidente aún. Desde luego, es importante el retorno a los espacios físicos por numerosas razones, pero, entre todas, la más importante es que los niños y niñas necesitan socializar, jugar e interactuar. Necesitan convivir con sus compañeros. Ellos se forman como mejores seres humanos al lado de sus compañeros. La presencialidad –como lo sabemos todos los educadores–, es insustituible para los niños, las niñas y los jóvenes. Por eso todos tenemos que hacer un gran esfuerzo para garantizar la educación presencial. Sin embargo, el retorno debe ser gradual, progresivo y seguro, como lo exigen las circunstancias.

Como maestras y maestros afrontamos estas realidades que a veces copan nuestra práctica educativa. Pero, así como detectamos las urgencias concretas, distinguimos aspectos pedagógicos, que son los que caracterizan y le dan sentido a nuestra profesión. En esta práctica también enfrentamos las inconsistencias del sistema educativo general que se reflejan en nuestras escuelas y nuestras aulas. Como cuando éramos niños, pero ahora con mayor conciencia y certeza, reconocemos debilidades y fortalezas; las actitudes y las respuestas de nuestros estudiantes, nuestras propias reflexiones, nos advierten sobre el sentido o el sinsentido de lo que se pretende que enseñemos. En ocasiones, incluso, reconocemos en la formación que nos ofrece el sistema aquello que enriquece nuestra práctica y aquello que la adormece. Ante estas circunstancias, actuamos proactiva o reactivamente y, en muchas ocasiones, optamos por la pasividad.

La educación es un fenómeno propio de las sociedades humanas. Esto significa que se produce en todas las instancias sociales y culturales y que, muchas personas y entidades enseñan, además de los maestros. Sin embargo, la educación de la que somos responsables en las instituciones educativas es una actividad intencionada y sistemática consistente en dotar a los miembros de nuestra sociedad de lo necesario para asegurar su desarrollo y el

de la propia sociedad. Esto hace que decidamos –cuando menos– sus propósitos, contenidos, metodologías, recursos, sobre la base de una contextualización histórico-social-psicológica-cultural. Nuestras prácticas educativas son formas de resolver problemas de la praxis, tales como el para qué enseñar, qué y cuándo enseñar, cómo socializar y evaluar a los integrantes de nuestras instituciones. Las respuestas a estas preguntas, a su vez, requieren nuevas necesidades, tales como la organización escolar y la formación de maestras y maestros que lleven a cabo la praxis educativa. Nuestras sociedades y sus instituciones son complejas; son muchos –tal vez infinitos– los aspectos que las tejen. Elegir significa reducir esa complejidad y llevar todo el sistema a la clausura: una vez que todo está definido, así sea en términos generales, el sistema se cierra y busca reproducirse y autoproducirse.

En un sentido, nuestras instituciones educativas, una vez definidos sus componentes básicos, se cierran y funcionan con base en lo establecido. Por eso su transformación es tan difícil, lo que no significa que maestros y maestras no seamos conscientes de la necesidad inminente de hacerlo. Nuevamente, sin duda, en términos de su propósito y los contenidos de aprendizaje, la mayoría de maestras y maestros sabemos que los actuales propósitos y contenidos no son pertinentes para las necesidades de la sociedad de nuestro tiempo, para promover el desarrollo de los ciudadanos de hoy y del futuro. Somos conscientes de la carga innecesaria de asignaturas y contenidos inconexos –especialmente informaciones– con que hostigamos a nuestros estudiantes, al tiempo que sabemos que su incoherencia proviene del hecho de que, en su diseño, en su elección, se han ignorado sus características, sus etapas de desarrollo. Y, sencillamente, no podemos educar a nuestros estudiantes si no los conocemos.

Somos seres cultural, social e históricamente determinados. Tenemos conocimientos, representaciones, necesidades, intereses, prácticas, valores y problemas diferenciados, según la época, la cultura y el contexto socioeconómico, familiar y sociocultural en el que nos desenvolvemos. Es por eso que no es lo mismo enseñar en un país occidental que en uno oriental. Tenemos maneras diferentes de reconocer y valorar a los otros, de apreciar la vida y abordar cada una de las dimensiones humanas. Los orientales, por ejemplo, privilegian lo colectivo, el desarrollo moral, los aspectos prácticos, la integralidad y, en muchos casos, la obediencia. Los occidentales, por el contrario, enfatizan en el individuo, el dinero, la razón y las libertades individuales.

En un mismo país es muy diferente enseñar en un colegio rural o en uno público, así como en uno privado ubicado en una gran ciudad. También es muy distinto enseñar en medio de una pandemia. No es lo mismo enseñar en un colegio mixto y laico que en otro femenino y religioso. Con seguridad varían el PEI, el clima institucional, la cohesión de la comunidad, el papel de los padres, el liderazgo y las relaciones entre los distintos miembros de comunidad ¡Todo eso constituye muy diversos contextos!

Hay un aforismo anónimo que expresa la idea anterior de manera brillante: *Para enseñar latín a Juan hay que conocer el latín, pero hay que conocer, sobre todo, a Juan*. Tenemos que saber, entre otras cosas, quién es, qué le interesa, cuáles son sus expectativas y sus frustraciones. También tendríamos que conocer cómo está conformada su familia, qué hacen sus padres y cómo ha sido su proceso educativo previo. Es esencial tener claro qué tan autónomo es y cuál es el nivel de consolidación de sus competencias para pensar, comunicarse y convivir.

Sin dar respuesta a las cuestiones anteriores, podríamos enseñar algunas muy pocas cosas a Juan, pero sería imposible formarlo y lograr su desarrollo humano integral. En ningún caso impactaríamos sus estructuras profundas para pensar o convivir, porque sin conocerlo a profundidad –y esto es lo clave–, no podríamos garantizarle una educación pertinente y contextualizada.

En términos de resultados, somos las maestras y los maestros quienes percibimos y enfrentamos la iniquidad de nuestro sistema educativo en lo que respecta a género, región y estrato social, además de que frecuentemente tenemos que afrontar la violación de los derechos de poblaciones diversas. Las pruebas internacionales, como PISA, en 2015 y 2018, confirman y registran esta falla aberrante de nuestro sistema educativo, al revelar la enorme diferencia en los resultados de hombres y mujeres en ciencias y matemáticas. El hecho inequívoco de que las brechas entre el sector público y el privado aumentan en lugar de disminuir nos conmina a entablar conversaciones y acciones de colaboración entre colegas a fin de acercarnos a una de las tareas más importantes de la educación: favorecer la movilidad social. En Colombia, todavía no la cumplimos y, debido a eso, una familia pobre, según el Banco Mundial, demora, en promedio, once generaciones para salir de la pobreza. Es un tiempo excesivo, porque eso, en la práctica, implica que la educación no cumple adecuadamente con su tarea: disminuir las inequidades sociales. Cuando se revisa en detalle por qué es tan baja la movilidad, la respuesta es una sola: por la baja calidad y la iniquidad en la educación. Allí está el factor más importante para saber por qué no logramos “nivelar la cancha” de las oportunidades.

El conocimiento de nuestras sociedades, de los contextos de la educación, de las características del desarrollo de sus miembros, así como de las limitaciones de nuestras instituciones, nos abren el paso para redefinir los propósitos, contenidos, formas de socialización y evaluación. A esto se le conoce en educación con un nombre muy claro: contextualización. Necesitamos contextualizar nuestros propósitos y nuestros contenidos educativos; es decir, tener en cuenta las condiciones del contexto cuando vayamos a pensar los fines y los contenidos que vamos a trabajar con nuestros estudiantes. Rodolfo Llinás ha insistido en que éste podría ser el cambio más importante que tendríamos que definir para nuestro sistema educativo, porque hasta ahora hemos hecho lo contrario: pensar una única educación para un país diverso, caracterizar los mismos contenidos para niños, niñas y jóvenes con intereses, necesidades y desarrollos diferentes y pensar en contenidos curriculares sin tener en cuenta las necesidades y los desarrollos alcanzados hasta el momento por los estudiantes. Hasta ahora no hemos podido superar el sistema homogéneo que se impuso, desde su fundación, en nuestro país pluricultural y multirregional.

En nuestro país, en nuestras regiones, estamos ante un cambio inminente del paradigma educativo que ha regido nuestro desarrollo. No podemos tener más evidencias de que nuestras realidades han experimentado profundos cambios. La sociedad para la que fue diseñado el actual sistema educativo ya no existe. Es más, no sabemos siquiera si las niñas y niños que hoy ingresan a nuestras escuelas harán frente a los mismos desafíos que enfrentamos hoy.

Pese a todo, podemos saber cuáles son los saberes, más exactamente las competencias, que no perderán su validez, así se produzcan los cambios más radicales que podamos imaginar. Los seres humanos no podremos prescindir jamás de la comunicación entre nosotros y con el mundo, del pensamiento y de la comprensión de sí mismo y del otro. Igualmente,

como lo es hoy, será indispensable el trabajo en equipo, que requiere de un conjunto de habilidades que existen en muchas de las culturas que sobrevivieron a la conquista, pero que se valoran poco o nada en la cultura del consumo y la competencia, que es predominante hoy en día. En este sentido, tenemos mucho que aprender de las culturas ancestrales que han sobrevivido en el territorio del departamento del Magdalena.

Así es. Es parte de nuestro permanente viaje de aprehendizaje encontrar referentes para nuestra praxis: desde los que nos proveen nuestras culturas hasta los saberes y experiencias desarrollados en las partes más remotas del mundo y en diferentes momentos de la historia humana. En este sentido, ninguna propuesta educativa es estrictamente local, pero tampoco es exclusivamente universal. En la praxis se conjugan experiencias, saberes, valoraciones y sentires de toda nuestra historia y nuestra geografía humanas. En ese cruce de lo universal y lo local, de lo pasado, lo presente y lo futuro encontramos nuestra particularidad, nuestra propia manera de educar, de poner en práctica una pedagogía que responda a los desafíos de nuestras sociedades y nuestro tiempo.

Como directivos y docentes del Instituto Alberto Merani hemos transitado un camino rico en experiencias y aprendizajes a lo largo de más de treinta y tres años. Nos hemos alimentado de la rica tradición educativa y pedagógica de diferentes latitudes y épocas. De la evaluación de nuestra experiencia hemos consolidado aprendizajes y, en no en pocos casos, nos hemos visto en la necesidad de desaprender lo que en algún momento constituyó para nosotros una didáctica, una estrategia o un propósito que no admitían discusión. Por distintas vías y en todos los espacios, cumpliendo diferentes funciones, hemos aprendido a conformar y trabajar en equipo. Hemos puesto a prueba unos nuevos propósitos para la educación que enfatizan en el desarrollo y no en el aprendizaje. Queremos que los estudiantes cualifiquen sus debates, favorezcan su pensamiento y lectura crítica y que el énfasis no esté en que sepan muchas cosas, sino en que piensen, lean y convivan mejor. Hemos creado nuevas asignaturas para fortalecer la lectura, la escritura, el debate de ideas y el conocimiento de sí mismo y de los otros. Hemos puesto a prueba nuevos sistemas de evaluación de los aprendizajes y de las actitudes de los niños y niñas. Gracias a todo ello hemos logrado formar ya varias generaciones de mujeres y hombres que hoy se desempeñan con éxito en diversas profesiones. Y para gran satisfacción nuestra, hemos cumplido el papel de formadores de formadores en distintos ámbitos y lugares: en los diversos municipios del Valle del Cauca, en Tunja, en Cereté, en la Universidad del Magdalena, entre otros. En Bogotá, acompañamos la reestructuración por ciclos del desarrollo en los años 2008, 2009 y 2010 y desde el año 2020 estamos acompañando la transformación pedagógica en 40 colegios distritales.

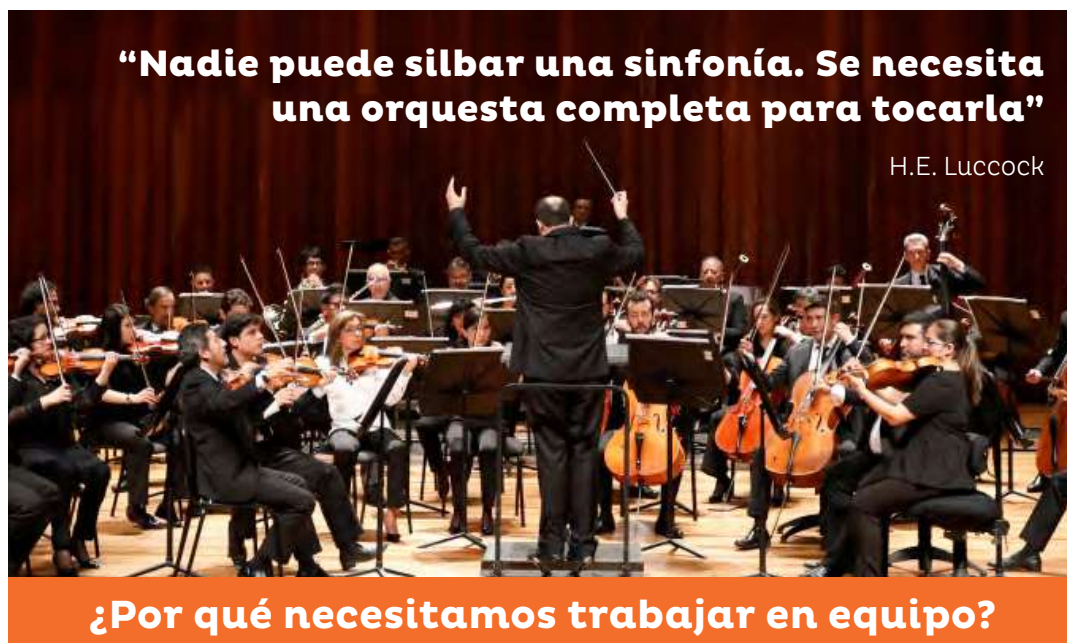
Así es como llegamos, con alegría, a compartir nuestro saber y experiencia con el magisterio del departamento del Magdalena. Por lo expuesto previamente, hemos centrado nuestra propuesta en el desarrollo de aquellas competencias de cuya actualidad hoy y en el futuro próximo estamos convencidos. Hemos producido materiales de estudio, estrategias y modelos de enseñanza-aprendizaje, que desarrollamos a través de charlas asistidas y talleres, al tiempo que hemos diseñado procesos para llevar los aprendizajes a la práctica y para evaluar su impacto en la praxis.

Hemos denominado competencias transversales a esos saberes en cuya importancia para los seres humanos ahora y en el futuro coinciden expertos y expertas de todo el mundo. Esta es una de las ideas nucleares de la propuesta de Pedagogía Dialogante, desarrollada

en diversos libros³, conferencias y cientos de artículos⁴. En un texto anterior lo expliqué de la siguiente forma: “La idea que sustentaré (...) es en extremo sencilla. En lugar de quince asignaturas desligadas, toda la educación básica debe estar concentrada en desarrollar tres esenciales competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir. En últimas, los estudiantes deberían ir al colegio a aprehender a pensar, comunicarse y convivir. Todo lo demás es superficial al lado de esas tres esenciales competencias en la vida. Por ello, todas las asignaturas de todos los grados y todas las áreas deben desarrollarlas”.

El desarrollo del pensamiento, la formación ciudadana y la cualificación de la comunicación son áreas transversales en tanto sus fines tienen que ser alcanzados por todas las áreas en una institución educativa. Todos los docentes son responsables por el desarrollo de las competencias básicas y todos, además del trabajo propio de su área específica, están llamados a asumir responsabilidades colectivas asociadas a la consolidación de las competencias comunicativas, cognitivas y éticas. Según lo anterior, cualificar la lectura y la escritura es también responsabilidad de los profesores de Educación Física, Artes o Ciencias Sociales, entre otras áreas. Así mismo, cada una de estas materias debe permitir cualificar la inducción, la deducción y la argumentación. Necesariamente todas y cada una de las asignaturas tienen responsabilidad en el desarrollo de las competencias ciudadanas, pues se convive consigo mismo y con otros en todos los espacios y momentos. Para lograrlo, es importante favorecer la comprensión de sí mismo, del otro y de los contextos, pues de esta manera se consolidan la empatía, la sensibilidad y la necesaria responsabilidad con los otros.

El énfasis en el desarrollo y el conocimiento que tenemos hoy de los niños, niñas y jóvenes nos conducen a organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje según los ciclos de desarrollo por los que atraviesan, lo que incluye definir las actividades rectoras de cada uno de dichos ciclos y una organización escolar centrada en el trabajo coordinado de todos los y las docentes, con el apoyo de las familias y toda la comunidad. La transformación educativa requiere el concurso de todos y todas. El trabajo en equipos coordinados le da más fuerza a la innovación.



3. Los principales libros que se han utilizado en esta síntesis son: Los modelos pedagógicos (de Zubiría, 2006a), Las competencias argumentativas (de Zubiría, 2006b), Los ciclos en la educación. Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante (De Zubiría, et al, 2009) y Cómo diseñar un currículo por competencias (de Zubiría, 2012).
4. Los artículos han sido principalmente publicados en la Revista Semana entre 2013 y 2020, la Revista Internacional del Magisterio entre 2009 y 2016 y en el diario El Espectador desde 2020 hasta la fecha.

¿A QUÉ DEBERÍAN IR LOS NIÑOS A LA ESCUELA?



En Colombia hemos carecido de política pública en educación. Andamos como inmigrantes: a la deriva. Cada nuevo ministro llega con una nueva agenda. Tenemos políticas de gobierno, pero no de Estado. Y por ello, como país no hemos abordado las reflexiones esenciales sobre los fines de la escuela, los modelos pedagógicos, los fundamentos y la pertinencia del currículo, la formación de docentes o la naturaleza de la educación inicial, entre otros. El más serio intento por abordar estas temáticas fue en 1994, cuando la gigantesca movilización de docentes culminó con una Ley General de Educación. Sin embargo, el peso desproporcionado que alcanzaron los aspectos administrativos durante los gobiernos de Pastrana y Uribe, hizo abortar este esfuerzo inicial. Doce años continuos de abandono de lo pedagógico produjeron una gran contrarreforma educativa, que a la postre terminó por anular las grandes discusiones pedagógicas que se habían gestado durante el gobierno de Ernesto Samper. También contribuyó a ello el abandono de FECODE del movimiento pedagógico que había impulsado en los años 80 y 90 del siglo pasado y su casi exclusiva dedicación a la reivindicación gremial del magisterio. Es por ello que en las dos últimas décadas el país no ha vuelto a pensar en serio en torno a un proyecto educativo de largo aliento. De esta manera, la reflexión pedagógica se ha concentrado excesivamente en aspectos coyunturales. En estas líneas nos referiremos a uno de los debates pedagógicos pendientes: El currículo.

La visión fragmentada, informativa y desarticulada que ha dominado la educación en Colombia ha conducido a una idea totalmente equivocada a nivel curricular: que, ante cualquier nuevo problema, debe aparecer una nueva asignatura. La idea mágica que subyace es que la cátedra creada lo resolverá. Así aparecieron múltiples asignaturas en la última época: las de tránsito, finanzas, cooperativismo, educación sexual, paz o emprendimiento, para citar algunas de ellas. Sólo en las dos últimas legislaturas del Congreso se promovieron iniciativas para crear 16 nuevas cátedras. La gran mayoría de ellas fueron pensadas y diseñadas por congresistas que carecen de los mínimos elementos para realizar una reflexión pedagógica que amerite ser comentada en estas líneas. Una y otra vez se ha impuesto esta

visión en el currículo nacional. Y por ello, hoy los jóvenes tienen que enfrentar hasta quince asignaturas en cada uno de los grados. Y también por ello, matemáticas no tiene nada que ver con sociales, ni educación física está relacionada con artes; como tampoco lo está lenguaje con ciencias naturales. Son congregaciones de islas o pequeños árboles de navidad recargados de adornos.

Sabemos, por nuestra experiencia en la organización de la educación por ciclos, que el desarrollo de la competencia para interpretar puede considerarse la meta cognitiva más importante del proceso educativo durante la educación básica. No se requiere tener en la cabeza la información exacta sobre los accidentes geográficos, los presidentes, los algoritmos, la gramática o los símbolos químicos, como equivocadamente había supuesto la escuela tradicional. Ahora bastará con una tecla de un computador o un celular para acceder a cualquier información necesaria. Lo que sí necesitamos es que nuestros estudiantes sepan dónde y cómo encontrar la información y disponer de los conceptos previos para interpretarla; que puedan trabajar hipotética y deductivamente con ella; es decir, requerimos competencias para argumentar, deducir, inferir e interpretar. Así como los deportistas necesitan ejercitar sus músculos, niños y jóvenes tienen que ejercitar una y otra vez sus procesos para pensar. La escuela tendríamos que convertirla en un verdadero gimnasio para pensar.

Pero, por importante que sea, la finalidad cognitiva no basta. Necesitamos que los niños y jóvenes desarrollen competencias que les faciliten la comunicación con los demás. La escuela tiene que ser un lugar para aprender a hablar, escribir, escuchar y leer. Estas son competencias sin las cuales no se puede convivir de manera adecuada en el siglo XXI. Hoy estas competencias tendrán que desarrollarse con diferentes lenguajes y discursos, ya que los niños no sólo se enfrentan a textos escritos. Niños y jóvenes están diariamente expuestos a comunicaciones visuales en afiches, propagandas, redes y en el cine. Varias veces al día interactúan de diversas formas en la red. En este contexto, no tiene sentido que la escuela siga mediando exclusivamente el lenguaje escrito.

Finalmente, pero no por ello menos importante, requerimos, con urgencia, desarrollar las competencias para convivir con los otros; en muchísimo mayor medida en un país que por primera vez en décadas tiene la histórica oportunidad de decidir si continúa la guerra o si comienza a respetar y valorar las diferencias y a convivir en paz. Si le seguimos apostando a la exclusión, la ira y la amargura, o si nos decidimos por la alegría y la esperanza. Estas competencias están asociadas a lo que Gardner llamó la inteligencia intra e interpersonal. Es decir, son las competencias que nos ayudan a conocernos, comprendernos y a convivir con los otros de manera civilizada. Por ello, algunos pedagogos las llaman competencias ciudadanas.

La escuela tiene que enseñarnos a convivir con quienes son diferentes a nosotros porque pertenecen a diversas razas, tienen diferentes idiomas, religiones, culturas, o son de distintos estratos, géneros o inclinaciones sexuales. La escuela no puede concentrarse únicamente en la dimensión cognitiva y no debe trabajar exclusivamente algunas zonas del cerebro. Necesitamos que se convierta en un espacio en el cual desarrollemos intereses y fortalezcamos la autonomía y la solidaridad. Necesitamos formar individuos que se comprendan a sí mismos, a los otros y al contexto. Necesitamos individuos más éticos, sensibles e integrales, y eso sólo lo resolveremos si entendemos que el trabajo en la dimensión ética, valorativa y ciudadana es una responsabilidad de todos los docentes.

Sin embargo, nada de lo anterior será posible si no resolvemos de manera colectiva, reflexiva y argumentada la pregunta central en educación: Hoy en día, ¿a qué deberían ir los niños y jóvenes a las escuelas? Y ello no es posible responderlo si no garantizamos un currículo más pertinente para formar los niños y jóvenes que requiere la sociedad del siglo XXI. En este debate, diversos países de América Latina nos llevan una ventaja casi inalcanzable. Precisamente por ello, hay que iniciarlo cuanto antes.

NUESTRA PROPUESTA ANTE LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE



Con la experiencia que hemos ganado en nuestra propia institución y en programas de formación adelantados en diversos departamentos y ciudades del país, hemos acordado con las autoridades políticas y educativas del departamento del Magdalena un programa que iniciaremos en septiembre de 2021 para impulsar la transformación educativa, que debe comenzar a hacerse realidad en 2022. En esta primera fase, nos concentraremos en garantizar que los docentes se apropien, de acuerdo al desarrollo de sus competencias interpretativas, de los conceptos necesarios para realizar esta tarea y fortalezcan el trabajo en equipo tanto en sus instituciones como en todo el sistema. Durante el proceso, su tarea central consistirá en concebir, diseñar y planear las estrategias y actividades que permitan superar la desarticulación o falta de continuidad entre niveles y grados, existente en la actualidad en la organización del sistema escolar y la enseñanza. El liderazgo pedagógico de los directivos de los colegios, cuyo fortalecimiento también promoveremos, facilitará y alimentará esta labor crucial en la transformación educativa que merece el Magdalena.

La responsabilidad, por parte del Instituto Alberto Merani, recaerá, en principio, en el autor de este documento, a cuyo cargo estará un conjunto de conferencias que llegará a todos los y las docentes y directivos del departamento. Los conceptos que serán abordados puntualmente serán: la transformación pedagógica, la organización de la enseñanza priorizando el desarrollo y no en el aprendizaje, como ha hecho desde tiempos inmemoriales la educación tradicional y teniendo como criterio los ciclos del desarrollo. Así mismo, se busca que

todos los docentes comprendan los conceptos de competencias transversales para pensar, comunicarse y convivir. Un grupo de profesores acompañantes llevará a cabo, durante el proceso, sesiones de aclaración de dudas e inquietudes que surjan entre los asistentes a las conferencias y talleres semanales. Sobre esta base se seleccionarán 20 colegios en los que se focalizará la atención en esta fase de trabajo. En estos 20 colegios se conformarán equipos que tendrán la responsabilidad de escribir y grabar videos en los cuales se exprese cómo organizarán, para el año 2022, el sistema por ciclos de desarrollo.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

La experiencia de varios países, regiones y municipios en políticas educativas demuestra que la calidad de la educación se puede elevar significativamente en tiempos relativamente breves, si se cuenta con un buen direccionamiento, si se introducen cambios en los sistemas de formación docente y si se llevan a cabo ajustes curriculares radicales, es decir, que afecten las raíces mismas del sistema. Viabilizar estas transformaciones se hará posible mediante procesos de *interestructuración*⁵ que harán posible un verdadero diálogo entre la experiencia previa de las instituciones y el proceso formativo propuesto por el Merani. No puede el Merani decirles a los maestros cómo adelantar los procesos en las escuelas del Magdalena, porque dejaríamos por fuera la contextualización, pero tampoco pueden los docentes del Magdalena adelantar los procesos de transformación sin tener en cuenta otras experiencias exitosas adelantadas en nuestro país y en otros contextos. Necesitamos dialogar. Como docentes, conocemos la importancia que tiene ser escuchados y reflexionar sobre nuestras dudas y expectativas en los procesos de cambio. Y si es así en cualquier proceso de cambio, con mayor razón en un proceso que busca estructurar un modelo de educación que incida en el desarrollo de las y los estudiantes de nuestras instituciones. Estamos hablando de maestros formando maestros: los del Merani y los del Magdalena. Todos nos formamos en estos procesos.

Como se hace evidente, la variable clave de la calidad y la transformación educativa somos los docentes. Mejorar nuestros propios niveles de lectura y reflexión pedagógica nos permitirá mejorar las competencias interpretativas de nuestros estudiantes. Trabajar en equipo articulará nuestros esfuerzos, pero, especialmente, nos permitirá superar la fragmentación entre niveles y grados, por medio de la organización pedagógica en ciclos. Sin embargo, ello no excluye de ninguna manera a la comunidad educativa, que no existe de hecho, sino que necesita ser creada como comunidad para el desarrollo con la participación activa de las familias, los directivos, profesores y estudiantes de la institución.

Los fundamentos de nuestro trabajo en común por la calidad de la educación en el departamento del Magdalena serán presentados en una serie de conferencias durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre. Su contenido es el siguiente:

1. Caracterización del programa de transformación pedagógica.
 - a. ¿A qué deberían ir los niños a la escuela?
 - b. ¿A qué escuela volveremos en el Magdalena?
 - c. De una escuela centrada en el aprendizaje a otra, centrada en el desarrollo
2. Los ciclos del desarrollo
 - a. Las actividades principales en cada uno de los ciclos de desarrollo
 - b. Los ciclos y el trabajo en equipo
5. Principio esencial de Pedagogía Dialogante y explicado en detalle en el texto “Los modelos pedagógicos” (de Zubiría, 2006a).

- c. Los ciclos del desarrollo y la transformación pedagógica
- 3. El concepto de competencia
 - a. Las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano
 - b. Las competencias transversales
 - c. Las competencias comunicativas y los ciclos del desarrollo

En cada sesión, los profesores podrán formular sus dudas y preguntas que surjan de las conferencias. Al final de una de ellas, aclararemos lo fundamental ante los 5.000 docentes y nos concentraremos en resolver las otras en las sesiones conjuntas que tengamos con los docentes de los 20 colegios y con todos los directivos docentes. El final del ciclo lo marcará la presentación de proyectos por parte de los 20 colegios seleccionados. En ellos se incluirán los siguientes aspectos:

- Caracterización del contexto: municipio, familias y colegio
- Caracterización de las diversas actividades que realizaría cada uno de los ciclos: dimensiones involucradas, dimensión dominante, actividad rectora, actividades pedagógicas, integralidad y trabajo en las competencias transversales en ciclo considerado.
- Estrategias para fortalecer el trabajo en equipo (docentes, directivos, en una primera fase)

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES



Con el fin de preparar, apoyar y enriquecer las conferencias, se presentan, a continuación, los fundamentos del trabajo que adelantaremos durante los siguientes meses. Con base en su lectura, los docentes podrán realizar preguntas y plantear sus dudas e inquietudes al respecto.

La educación que reciben los niños y jóvenes sigue siendo poco pertinente y muy rutinaria. Eso es válido en el Departamento del Magdalena y en Colombia. Las maestras y maestros

necesitamos impulsar una transformación pedagógica que parta de la situación en que se encuentra y contenga las posibles alternativas.

En primer lugar, sabemos que los niños y niñas, en Colombia, estudian y aprenden contenidos fragmentados, descontextualizados e irrelevantes. Como está pasando desde que nosotros mismos éramos niñas o niños, estamos dedicando los años más preciados de la vida a aprender trivialidades, cuando deberíamos dedicarlos a lo esencial: abordar conceptos, mediar actitudes orientadas al desarrollo humano integral, favorecer procesos de pensamiento y adquirir competencias más pertinentes para nuestra época y contexto. Necesitamos dedicar la educación básica a desarrollar el pensamiento, la creatividad, la resolución de problemas, el análisis y las competencias comunicativas.

Como dicen algunas corrientes en educación en Europa: *hay que volver a lo básico*. Menos asignaturas nos permitirán concentrar los esfuerzos en las competencias básicas, y menos contenidos nos garantizarán profundizar en aquellos que, efectivamente, son los prioritarios. En España actualmente hablan de concentrarse en los contenidos imprescindibles. Lo mismo están haciendo en Finlandia, primer país del mundo en eliminar las asignaturas. En Colombia hemos hecho exactamente lo contrario: asumimos múltiples prioridades y nos hemos perdido completamente por el camino. Por eso tenemos un listado interminable de asignaturas y de contenidos por abordar en cada uno de los grados.

La pregunta central que tenemos que responder docentes, funcionarios y directivos de educación básica es la siguiente: ¿Qué es lo esencial e imprescindible de la educación básica? Dicho de otro modo, ¿Qué es aquello que, en caso de no lograrse, les dificultaría a las nuevas generaciones insertarse adecuadamente, desde el punto de vista económico, social, cultural y emocional en la sociedad? La respuesta es evidente: lo esencial no es saber el nombre de presidentes, operar eficientemente con los algoritmos, reconocer los símbolos químicos, las reglas ortográficas o los accidentes geográficos; lo esencial e imprescindible son las competencias para pensar, convivir, interpretar, leer y escribir. Sin ellas, es imposible actuar como ciudadanos en los tiempos actuales. Sin ellas, es inimaginable la convivencia actual. Estas competencias son la base de cualquier aprehendizaje posterior. Sin ellas es totalmente imposible abordar conceptos, procesos de pensamiento o competencias de cualquiera de las ciencias. Sin un buen nivel de lectura es evidente que no se podrían entender los momentos esenciales en el desarrollo de la historia universal, así como sin buenos procesos deductivos no podrían comprenderse el álgebra, la economía o las leyes físicas.

En segundo lugar, hay que garantizar el derecho a la educación inicial de calidad, tal como lo dispuso la Ley General de Educación. Múltiples estudios en el mundo han revelado la importancia que tiene para el desarrollo de los niños, recibir una educación inicial de calidad. James Heckman recibió el Premio Nobel de Economía en el año 2000 al demostrar la inmensa rentabilidad que tienen las inversiones en educación inicial de calidad. No es de extrañar, si se tiene en cuenta que los niños que pasan por este proceso educativo inicial tienden a aprobar más años y a desertar menos, al tiempo que desarrollan competencias socioafectivas, comunicativas y cognitivas.

En tercer lugar, hay que garantizar que los rectores fortalezcan su liderazgo pedagógico que se debilitó en los años de la contrarreforma educativa, porque la política pública los concentró por completo en funciones legales y administrativas. Los estudios de la UNESCO en América Latina han demostrado que el liderazgo pedagógico es la segunda variable más

importante para explicar la calidad de los colegios en la región (la primera es el clima del aula). Y es comprensible, dada su incidencia en el clima institucional, la evaluación, la formación situada, el modelo pedagógico y la cohesión de la comunidad educativa en torno a unos propósitos comunes. Este aspecto ha sido especialmente tenido en cuenta en este proceso de transformación pedagógica; de allí que todas las semanas entre septiembre y diciembre esté previsto un trabajo con todos los coordinadores, rectores, supervisores y jefes de núcleo del departamento del Magdalena.

En cuarto lugar, hay que fortalecer el trabajo en equipo. No hay otra manera posible de consolidar la comunidad educativa, ni de transformar el currículo o promover la reflexión pedagógica; es decir, no hay otra manera de transformar la educación. El trabajo aislado y fragmentado sigue siendo uno de los mayores obstáculos que tiene la educación pública en Colombia.

La baja y desigual calidad de la educación básica que tenemos en Colombia agrava las inequidades y disminuye la *movilidad social*. Por ello, la lucha para mejorar la calidad es, al mismo tiempo, una lucha para ampliar la democracia. Con ese compromiso, presentamos a la comunidad de maestras y maestros del departamento del Magdalena este material que busca tener un carácter orientador, ser el hilo conductor del proceso que estamos comenzando gracias a la iniciativa del gobernador y las autoridades políticas y educativas del departamento.

LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y LA INNOVACIÓN

La transformación pedagógica está ligada, inevitablemente, a las innovaciones educativas. La educación que recibimos y que heredaron nuestros hijos nació en otro tiempo para satisfacer necesidades muy diferentes a las que experimentamos hoy. En su momento, probablemente, representó un cambio con respecto a la que recibieron nuestros abuelos o nuestros padres. En la historia de la educación, las innovaciones de las que tenemos testimonio aparecen con Juan Amos Comenio (1592-1670), quien reavivó la relación entre el docente y el estudiante en su tiempo. Más tarde, Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) proclamó la necesidad de una nueva educación en su libro titulado *Emilio*. Su propuesta era radical: buscaba la creación de un sistema que tuviera en cuenta el desarrollo natural del niño. Las ideas de estos dos grandes pensadores, para no mencionar muchos otros más, sin embargo, se cristalizaron sólo parcialmente en su tiempo y aún después, pues los sistemas educativos han sido siempre rígidos y resistentes a los cambios.

Así, según los estudios realizados para la UNESCO por Huberman, desde que aparece la idea inicial en la cabeza de un innovador hasta la generalización de ésta, sucede en general un período de tiempo cercano a un siglo (citado por Restrepo, 1994). El sistema educativo es un elemento crucial de subsistencia, conservación y renovación de la cultura. La escuela actúa como eslabón fundamental en el proceso de vinculación de las nuevas generaciones con los valores, las prácticas y los saberes de la cultura humana y de allí su tendencia natural al conservadurismo, su histórica y generalizada resistencia al cambio. Cambiar la escuela es cambiar las maneras de pensar, sentir y actuar de una cultura. De allí, la enorme resistencia que suelen presentar las sociedades frente a los cambios educativos. Ochenta y cinco años para cambiar las ideas nucleares, un enfoque o un modelo pedagógico, cuando las renovaciones tecnológicas se producen hoy en día al cabo de semanas, como se encarga de recordarnos a diario la propia pantalla en los programas antivirus del computador o

en la solicitud constante de actualizaciones.

La resistencia retarda el cambio, pero no lo evita. Pese a la oposición que presenta, la escuela tiene que ajustarse a los nuevos requerimientos sociales e individuales de las nuevas épocas. Estos cambios, tal como fue explicado en detalle en el texto *Las competencias argumentativas* (de Zubiría, 2006 b), pueden adoptar una de las tres formas siguientes: renovar, reformar e innovar. Son renovaciones cuando sin dirección, planeación e intencionalidad se presentan modificaciones y ajustes leves y muy graduales en el trabajo educativo, producto de la dinámica misma de ajustar la acción pedagógica y el proceso de enseñanza. En consecuencia, las renovaciones son llevadas a cabo por los docentes, no tienen una intencionalidad general, planeación o direccionamiento; responden a los ajustes inevitables que demanda una práctica rutinaria realizada durante tiempos prolongados.

En nuestro tiempo las innovaciones no provienen, por lo general, de individuos. Las gestan equipos de docentes e investigadores, colectivos pedagógicos que le apuestan a su idea original y buscan dar respuesta a una problemática previamente evaluada. Así, generan una ruptura en la manera de concebir y trabajar en las escuelas. Se constituyen como una opción flexible y original que sirve de antesala a las reformas educativas.

Hablamos de reformas cuando se buscan cambios estructurales en el sistema educativo para atender reclamos e inconformidades previamente señalados por los padres, los educadores o los pedagogos. Por lo general, son orientadas por el propio Estado e implican modificaciones legales, aunque no necesariamente los cambios legales impliquen las reformas (Ander-Egg, 1997).

Como puede verse, los cambios en educación se diferencian según el nivel de flexibilidad, los agentes que los orientan, el ritmo y la magnitud de la transformación buscada. De esta manera, las renovaciones son cuantitativas, lentas y graduales, carecen de intencionalidad y plan, y son llevadas a cabo por los propios maestros en su práctica diaria. Por otra parte, las reformas son menos abiertas, radicales y flexibles que las innovaciones, pero más generales en su cubrimiento, más precisas en sus fines y representan un cambio macro, por lo general con impactos legales.

Parece claro que, en un mundo globalizado, flexible, individualizado y altamente cambiante, se sienta insatisfacción frente a una escuela homogenizante, rutinaria y rígida, creada para formar empleados y que responde a las demandas de una sociedad agraria en transición a un mundo industrial, pero, de ninguna manera, a las de una sociedad revolucionada por las telecomunicaciones, las redes, la globalización, el ciberespacio y la flexibilidad. La sociedad en su conjunto le hace nuevas demandas a la escuela; entre ellas, algunas de las principales serían el desarrollo del pensamiento, la lectura crítica, la creatividad y la formación de ciudadanos más solidarios, que sepan trabajar en equipo, que sean más sensibles y empáticos para la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa de las diferencias de ideas, credos, etnias y ascendencias, aspectos todos ellos involucrados de manera clara en el Plan de Desarrollo 2020-2024.

CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES EN EDUCACIÓN

Innovar es crear, producir ideas que transformen las maneras de pensar y actuar en educación. Para poder hacerlo se requiere flexibilidad para ver relaciones, prácticas o procesos

antes no vistos. Por eso es necesario tener altos niveles de flexibilidad y descentración para garantizar una visión desde ángulos y posturas diferentes. Así mismo, este proceso demanda altos niveles de originalidad que conduzcan a sustentar tesis contraculturales, identificar problemas que otros no ven, preguntas o soluciones no formuladas previamente⁶. La innovación exige también elaboración o capacidad para trabajar una misma idea, una y otra vez, para seguir encontrando formas de pulir, corregir y revisar la idea, el problema o la pregunta inicial. Gracias a estas habilidades se logran reestructurar las ideas o los procesos previstos inicialmente.

Inés Agüerrondo (1992) afirma que “las experiencias innovadoras específicas, al desequilibrar la rutina del sistema educativo e introducir elementos conflictivos, van corriendo permanentemente el límite de lo posible”. Como sostengo en un texto anterior, (de Zubiría, 2006b, pp.27):

Para que se presente un cambio de paradigma es necesario estar insatisfecho con el paradigma anterior; desconfiar de sus bondades, distanciarse de sus explicaciones, interpretaciones y medidas derivadas. El paradigma anterior deja de explicar y de resolver adecuadamente las preguntas que se resolvían antes. Aparecen la duda y el conflicto frente al paradigma vigente y se disminuye la confianza. En términos de Kuhn, se inicia la revolución científica; y debido a ello, se rechazan la teoría y la explicación anterior y se cambian las preguntas y los problemas para analizar.

Según lo anterior, ¿qué características tienen las innovaciones en educación?⁷, ¿Cómo las distinguimos de otros procesos de cambio educativo? ¿Cómo reconocerlas? ¿Cómo caracterizarlas? Para ello recurriremos, según nuestro criterio, a sus tres características esenciales. Una innovación:

- a. **Es un cambio cualitativo y deliberado de las prácticas educativas.** Decimos que la innovación implica una ruptura, en tanto transforma de manera significativa la forma como se venía trabajando en educación en un campo y un tiempo determinado. Con ello, la innovación crea nuevas maneras de pensar, sentir y hacer en educación, generando nuevas preguntas, ideas, productos y procesos. No importa si se está en un nivel educativo micro o macro, la innovación es formulada por el equipo innovador como norte para orientar el accionar de la comunidad educativa y en esta misma medida es susceptible de ser evaluada y se puede determinar hasta qué punto fueron alcanzadas las finalidades buscadas.
- b. **Genera un espacio educativo flexible y abierto.** La innovación es doblemente frágil, en tanto no cuenta con el conocimiento necesario para dar respuesta a sus preguntas novedosas y debe dar justificaciones y respuestas a los padres, alumnos y maestros que se acercan a ella. Al carecer de la experiencia y el conocimiento acumulado, la innovación se torna necesariamente flexible y abierta. Abierta en tanto sus preguntas no tienen una respuesta previamente determinada y flexible en tanto los problemas a resolver son diferentes y cambiantes, lo que exige mayor capacidad adaptativa e inteligencia institucional. De esta forma, los innovadores acceden a caminar en un mar de incertidumbres soportados en un pequeño archipiélago de certezas, pero con el profundo convencimiento de que ésta es la ruta adecuada para realizarlos. Como afirma Restrepo, “la innovación no es entonces teoría; es acción, es conocimiento aplicado, es praxis”. (Ibíd., pág.62)

- c. **Exige formular de una manera creativa el acto educativo.** La innovación cambia las concepciones y las prácticas educativas. Debe dar respuestas diferentes a los problemas previamente formulados y plantear nuevas preguntas donde antes no las había, para lograrlo exitosamente, deberá recorrer un camino no recorrido con anterioridad. La tesis de Mafalda es particularmente válida frente al proceso innovador: “¡Ahora que tengo las respuestas, me cambian las preguntas!”. De allí que sea un proceso relativamente original.

Como afirma Aguilar (1998), el innovador emprende un viaje hacia un destino no muy bien definido, pero con la convicción de la necesidad de hacerlo. Este acto implica una mentalidad abierta, creativa y flexible. El innovador es el colono de las ideas, que, en lugar de tumbar la selva, intenta echar al piso los paradigmas que dominaban las prácticas y reflexiones anteriores. De manera similar al colono, recorre un camino no recorrido con anterioridad y de allí la necesidad de revisar de manera profunda y sistemática si es el camino correcto o no.

Las innovaciones se diferencian entre sí porque responden a preguntas, problemas y necesidades diferenciadas. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos señalar por lo menos cuatro tipos de innovaciones:

- Las que buscan transformar los fines mismos de la escuela, que denominaremos críticas o finalistas.
- Las que buscan cambios en las maneras de enseñar, que denominaremos didácticas.
- Las que redefinen mecanismos de gobierno y participación, a las que denominaremos organizativas.
- Las que quieren transformar los medios o instrumentos del trabajo educativo a las que denominaremos innovaciones instrumentalistas.

Las primeras son necesariamente las más radicales, las que jalonan los cambios educativos en una u otra dirección. Las segundas, modifican las maneras de trabajar en el aula y las relaciones entre los alumnos, los saberes y los maestros. Las terceras cambian la estructura de la institución y los mecanismos de participación, gobierno y dirección. Por su parte, las últimas solo tocan marginalmente la estructura educativa manteniendo los fines y las enseñanzas intactas, pero cualificando los instrumentos de trabajo.



Gráfica No. 1. Los tipos de innovaciones

Fuente: DE ZUBIRÍA, JULIÁN (2006b). Las competencias argumentativas. Cooperativa Editorial del Magisterio.

El campo de innovación más frecuente en la región es el que tiene que ver con innovaciones didácticas (Blanco y Messina, 2000). La pregunta del maestro sigue siendo la esencial en educación. Por el contrario, se han adelantado menos esfuerzos para desarrollar programas de cambio de manera más amplia y radical. Se han impulsado menos transformaciones estructurales referentes a la política pública o a los fundamentos de la escuela.

Pese a ello, desde la Gobernación del departamento del Magdalena y la Alcaldía de Santa Marta se adelantan ingentes esfuerzos por acceder al espíritu de lo educativo para transformar aquello que deviene esencial en la formación de los niños, niñas y adolescentes que acuden a las aulas. El reto de la virtualidad en tiempos de pandemia ha hecho evidente la necesidad de flexibilizar no sólo las didácticas, sino los contenidos y esto supone, por definición, abordar el currículo y preguntarse por sus condiciones de base, por los puentes entre áreas y por las posibilidades de trascender en los estudiantes más allá de cumplir con planes de estudio.

EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN PARA CONSOLIDAR LAS INNOVACIONES

Entre innovación e investigación podríamos encontrar multiplicidad de niveles de interdependencia. En primer lugar, la investigación permite evaluar los impactos logrados hasta el momento, y las debilidades presentadas en este proceso. Como ha demostrado Morin (2000), los sistemas de ideas se autoprotegen de sus propios errores rechazando la información que no les conviene o no pueden integrar. De esta manera, el innovador podría encontrar en la investigación los mejores elementos para repensar, redireccionar o reformular sus esfuerzos iniciales.

De otro lado, la investigación aterriza el idealismo propio del innovador. Al innovador se le dificulta plasmar sus ideas ya que su personalidad lo hace presa fácil del idealismo. Es esencialmente un soñador que tiende a enamorarse más de la idea que de la realidad innovada. En este sentido la investigación introduce elementos de objetividad, de separación entre lo ideal y lo posible y entre lo posible y lo real, aspecto que permite evaluar los alcances logrados y las posibilidades reales de seguir transformando la escuela. La racionalidad del investigador introduce elementos que contrarrestan el entusiasmo del innovador. De esta manera, la investigación permite un acercamiento más ecuánime, realista y objetivo del problema a resolver y del alcance logrado.

En tercer lugar, la investigación puede frenar la tendencia al tradicionalismo, inevitable en todo proceso de innovación, de hecho, lo que hoy es considerado innovación mañana será parte de la tradición. La investigación pone de manera directa al innovador frente a sus logros, avances y tropiezos. Muestra las grandes dificultades del proceso adelantado, identifica los factores que se resisten al cambio y las fortalezas del proceso, de allí que al tiempo que se gana en objetividad, se alimenta el impulso inicial que condujo al innovador, revitalizando su actitud.

En cuarto lugar, la investigación sirve de mecanismo para controlar la fragilidad propia de la innovación. La fragilidad proviene del desconocimiento del terreno por recorrer y de la necesidad de brindar explicaciones a padres y maestros antes de recorrer el camino. La investigación dota al innovador de argumentos y justificaciones sobre los procesos adelantados y facilita de esta manera su direccionamiento.

Finalmente, la investigación amplía los horizontes de la innovación. Careciendo de seguimiento e investigación, la innovación tiende a encerrarse endogámicamente en sí misma y no logra evaluar con facilidad ni objetividad sus fortalezas o sus debilidades. De allí que la investigación amplíe sus horizontes al permitir evaluaciones más descentradas, independientes y relativamente más objetivas. Por este motivo Bernardo Restrepo afirmaba:

El acompañamiento investigativo es no sólo conveniente para poder potenciar o abandonar las innovaciones oportunamente, sino que la ausencia investigativa hace perder el rumbo a experiencias innovadoras promisorias o las mantiene en escenarios estrechos en los que se va marchitando progresivamente, cuando podrían irrigar espacios más amplios y enriquecerse con aportes varios que darían mayores posibilidades a la generalización de sus logros (Restrepo, 1996).

EL CONCEPTO DE CICLOS DE DESARROLLO



Como antecedente concreto de este concepto central en la transformación educativa, contamos con la experiencia del Instituto Alberto Merani en su organización curricular y pedagógica a partir de la caracterización de los ciclos del desarrollo. Es una experiencia de más de treinta años y la cual ha sido sistematizada en el texto titulado *Los ciclos del desarrollo. Principios y lineamientos desde la perspectiva de la Pedagogía Dialogante* (de Zubiría et al, 2009). Esta visión es contraria a la caracterización lineal y acumulativa que venía rigiendo en la estructura organizativa de la educación en Colombia y que se expresaba en una numeración continua de los grados desde el cero hasta el once. Esta caracterización, de acuerdo a la formulación de la Pedagogía Dialogante, tuvo en cuenta lo señalado por Davídov (1987), quien se refería al principio del “carácter sucesivo” con el cual se organizaba el aprendizaje en la escuela tradicional.

En el anterior texto referenciado (de Zubiría et al, 2009), definimos el concepto de ciclo en los siguientes términos:

En educación, un ciclo corresponde a un período en el cual se alcanza a realizar un proceso de internalización de ideas, valores o prácticas que inicialmente sólo existían a nivel social (...). Cada uno de los ciclos corresponde, entonces, a un nivel determinado de desarrollo de los estudiantes. Y cuando hablamos de desarrollo nos estamos refiriendo a distintas dimensiones del ser humano; entre ellas, destacamos como esenciales la dimensión cognitiva, la valorativa, la praxiológica⁸, la del lenguaje y la social⁹, y no solamente la edad cronológica, como hicieron los diversos modelos educativos vigentes en las prácticas escolares hasta el Siglo XX. El concepto de desarrollo tampoco corresponde exclusivamente a la dimensión intelectual, tal como la caracterizó Piaget. (pp. 50)

El concepto de ciclo en educación difiere del de estadio utilizado por la psicología en dos principales sentidos. De un lado, por su carácter pluridimensional; de otro, porque corresponde a un proceso de interacción entre el individuo y el medio. El desarrollo, de este modo, no está predeterminado genética o evolutivamente sino, como señalara Wallon, “es discontinuo ya que su visión del desarrollo es dialéctica y más compleja; de allí que involucre retrocesos, saltos y reestructuraciones. En consecuencia, el desarrollo no necesariamente marcha en una línea ascendente ya que implica, desvíos, crisis y retrocesos”. (de Zubiría, J. et al., 2009, pp. 43). Para ejemplificar esta idea, los autores recurren al siguiente ejemplo: “¿Será posible que niños que hubieran alcanzado un alto nivel de autocontrol, seguridad en sí mismos y calidad en sus interacciones sociales, comiencen de un momento a otro a retroceder, a establecer relaciones más conflictivas, agresivas o impulsivas con sus compañeros?” (pp. 45).

Cada uno de los ciclos corresponde, entonces, a un nivel determinado de desarrollo de los estudiantes. Y cuando hablamos de desarrollo nos estamos refiriendo a diversas dimensiones del ser humano. Entre ellas, destacamos como esenciales la dimensión cognitiva, la valorativa, la praxis, la comunicativa y la social, y no solamente la edad cronológica como hicieron los diversos modelos educativos vigentes en las prácticas escolares hasta el siglo XX. El concepto de desarrollo tampoco corresponde exclusivamente a la dimensión intelectual, tal como la caracterizó Piaget.

LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO EN LOS DIFERENTES CICLOS EDUCATIVOS



8. El término “praxiológico” fue sustituido posteriormente por el de “práxico”, para ganar mayor precisión conceptual. En obras posteriores, los autores hacen referencia a la praxis como la práctica reflexiva que conduce la acción.
9. A la dimensión del lenguaje se referirán los autores, posteriormente, como dimensión comunicativa del ser humano.

Gráfica No. 2. Las dimensiones del desarrollo en los diferentes ciclos educativos
Fuente: DE ZUBIRÍA, J. ET AL. Los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante. Ed. Magisterio, Bogotá, 2009

Al hablar de cinco dimensiones, necesariamente tendríamos que considerar las complejas interrelaciones, tensiones y articulaciones que ellas en su conjunto permiten construir. El desarrollo –como demostró ampliamente Wallon– debe entenderse de una manera pluridimensional, comprensiva, dialéctica e integral. El ciclo permite, de esta manera, que el equipo de docentes medie y evalúe el nivel alcanzado en cada una de las dimensiones señaladas. Las palabras claves para describir esta característica serán las **de integración e interdependencia**.

Que existan diversas dimensiones en el desarrollo humano no quiere decir que cada una se desarrolle de manera aislada e independiente. El pensamiento, los valores, la praxis, las interacciones sociales y la dimensión comunicativa están interactuando constantemente entre sí, tal como ha sido ampliamente reflexionado e investigado por la Escuela Histórico-cultural (Wallon, 1948a, Palacios, 1987; Vigotsky, 1934; Luria, 1978, y 1993; Merani, 1965, 1979 y 1960) y por algunos autores contemporáneos (Goleman, 1980 y 1999; Shapiro, 2001).

Si el ser humano es pluridimensional no tiene sentido que la educación abandone alguna de las dimensiones humanas. La palabra clave en educación, en este sentido, sigue siendo la de integralidad. De esta manera, gana pertinencia la tesis que esgrimía Henry Wallon, cuando a mediados del siglo pasado ejercería temporalmente el cargo de Ministro de Educación en Francia, mediante la cual intentó orientar la reforma educativa francesa. El tiempo no se lo permitió. Sin embargo, sus tesis sobre la necesidad de una educación polivalente, comprensiva e integral fueron claras y profundas:

La educación –dijo Wallon– no puede referirse a la esfera intelectual del niño, además de inteligencia –o mejor al tiempo que– el niño es afectividad; y si la escuela debe tener en cuenta cómo funciona la inteligencia infantil para no actuar sino de acuerdo con sus particularidades, no tendría sentido no hacer lo propio con la afectividad (Wallon, 1965).

Dado el carácter pluridimensional del ser humano, es necesario involucrar todas las dimensiones esenciales en la formación escolar. En su texto *Nuestros hijos, esos desconocidos*, Alberto Merani (1958) retoma la leyenda de un niño que fue educado con los mejores maestros y en las mejores artes de la comprensión cognitiva, pero a quien se le prohibió cualquier contacto con otros seres humanos, ya que la idea era formar un ser excepcional y no se podía perder el tiempo en otros aspectos. El chiquillo resultó un monstruo, ya que, aunque recitaba a Homero y dominaba la física de Aristóteles y la gramática comparada, “era incapaz de desempeñarse entre sus iguales, incapaz de pensar con frescura infantil” y “carecía de razón y de vida”. La conclusión de Merani es contundente en lo que tiene que ver con la necesidad de formar seres integrales y en lo que atañe a trabajar en las diversas dimensiones humanas en todos los ciclos del desarrollo. En sus términos:

En suma, educar a nuestros hijos no es “formar un sabio” ni tampoco dejar crecer un “salvaje ignorante”. Educar es crear un perfecto equilibrio entre el individuo como ser que piensa, razona con su propia cabeza y no con la de otros, y el grupo social que lo rodea, en el cual ha nacido y en el cual vivirá. Educar es formar un ser totalmente integrado tanto en el aspecto individual como en el social (Merani, 1958: 13).

En esta misma línea, la Escuela Histórico-cultural postuló el criterio de la actividad rectora para diferenciar un ciclo de otro. Al hacerlo, partía del concepto de actividad formulado por Vigotsky (1896 a 1934) y Leontiev (1903 a 1979). Vigotsky retoma el concepto de actividad desarrollado por Engels en su clásico texto sobre el “Papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”. Allí Engels expone la hipótesis de que “primero el trabajo, y luego y con él, la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano” (Engels, 1876; en Marx y Engels, edición 1976. Tomo II: 71).

Tanto la herramienta como el signo –piensa Vigotsky– median la acción del individuo frente al medio. Éste será el germen de las diferencias que se encuentran entre el modelo de Piaget y el de Vigotsky, ya que el papel asignado al signo le permitirá a Vigotsky concluir que el lenguaje es esencial en el desarrollo del pensamiento al mediar las acciones humanas, y lo conducirá a considerar como fundamentales los factores culturales e históricos, los cuales aparecen muy debilitados en la psicología genética piagetana. Así mismo, de estas diferencias epistemológicas se deriva un rol esencial al proceso de maduración biológico en Piaget, y al proceso de mediación cultural en Vigotsky.

La anterior reflexión nos permite comprender por qué el concepto de actividad será crucial en la caracterización que inicialmente realiza Vigotsky de las funciones cognitivas superiores, y por qué conduce a Leontiev a proponer el concepto de actividad rectora y a Elkonin a formular la tesis de que los ciclos escolares se deben diferenciar por el cambio en la actividad central que realiza el escolar a lo largo de su vida en la escuela. Para los enfoques histórico-culturales el tránsito de un ciclo a otro se explica fundamentalmente por las transformaciones que se presentan en las relaciones entre el individuo y el medio. Ese es el papel que cumple la actividad rectora formulada por la psicología soviética en los años treinta. En términos de Leontiev:

LOS CICLOS DEL DESARROLLO



¡La educación actual está organizada en contra del DESARROLLO!

Gráfica No. 3. Los ciclos del desarrollo

Fuente: DE ZUBIRÍA, J. ET AL. Los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante. Ed. Magisterio, Bogotá, 2009

La vida o la actividad en conjunto no se forman mecánicamente a partir de tipos aislados de actividad. Unos tipos de actividad son, en la etapa dada rectores, y tienen gran importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad; otros, menos. Unos juegan el papel principal en el desarrollo; otros un papel subordinado. Por eso no hay que hablar de la dependencia del desarrollo psíquico en cuanto a la actividad en general, sino en cuanto a la actividad rectora (Elkonin, 1971 en Dávídov, et al, 1988: 108).

Una categoría fundamental para comprender el concepto de ciclo es la actividad rectora¹⁰. La Escuela Histórico-cultural lo postuló para diferenciar un ciclo de otro. Al hacerlo, partía del concepto de actividad y de los desarrollos al respecto realizados por Vigotsky (1896 a 1934) y Leontiev (1903 a 1979).

Inicialmente la actividad central del infante es el juego. Es el período del jardín escolar y en el cual el juego simbólico lo prepara para la vida adulta y le permite desarrollar sus operaciones mentales y sus procesos de socialización. Gracias al juego –particularmente al juego de roles–, el niño modifica las relaciones entre las personas. Imita al adulto, y al hacerlo, interactúa con los demás niños “como si fuera” un adulto. Sin embargo, el jardín no logra una clara y completa diferenciación con la vida familiar. Será el ingreso al “colegio grande” el que genere una nueva y radical ruptura en la evolución psicopedagógica del menor. La escuela transformará por completo la vida del niño.

Al ingresar al colegio prima lo valorativo, la adaptación socioafectiva al colegio. La tarea principal del niño a nivel valorativo es lograr un mejor y mayor conocimiento de sí mismo. El niño debe conocerse física, social y emocionalmente. Reconocer sus características físicas, su color de piel, su estatura, su tamaño, y sus rasgos distintivos a nivel de cara y cuerpo. Así mismo, este proceso debe servir al niño para explorar sus intereses y a su relación con el entorno, de allí el nombre del ciclo: Exploratorio (grados transición, 1º y 2º).

A nivel intelectual, el niño opera con nociones dicotómicas (bueno/malo, alto/bajo, cerca/lejos, dentro/fuera, arriba/abajo, amigo/enemigo, etc.), nociones espaciales, temporales y transdisciplinarias que le permiten representar el mundo, pero que le limitan para captar los matices, los grados, los “colores” diversos que tiene lo real. El ciclo siguiente o Conceptual debe preparar al joven para el aprendizaje de los principales conceptos de las ciencias sociales, de las ciencias naturales y de la matemática. Durante el este ciclo será esencial el aprendizaje de los principales conceptos de cada una de las ciencias para los grados 3º, 4º y 5º. De allí el nombre que adquiere.

El ingreso a la pubertad transformará unos años más tarde la vida del joven. La prioridad del estudio pasa a un segundo lugar, y la vida social se prioriza. Esta etapa se caracteriza básicamente por la aparición del grupo o la emergencia del preadolescente en el grupo, el que se convierte en el centro de sus intereses (Carvajal, 1993: 58¹¹). El preadolescente necesita participar en grupos deportivos, religiosos, políticos o musicales. Aparece la preocupación por el género opuesto y en torno a ella, se reorganiza la vida. Ahora hay que ir a fiestas, tener amigas y amigos; y arreglarse para llamar la atención del género opuesto. Contextual es un ciclo en el que predomina la interacción con el medio y las dimensiones social y comunicativa del ser humano. La actividad central está asociada a la comunicación e interacción con los pares. La mayor parte del tiempo el joven la pasa hablando y reflexionando con pares. Corresponde a los grados 6º, 7º y 8º.

10. Al respecto, se puede consultar: Leontiev, A. Problemas del desarrollo psicológico. Moscú, 1972
11. Carvajal explica que el título del libro, “Adolescer: la aventura de una metamorfosis”, se debe a que todos saben cómo inicia, pero nadie sabe cómo termina.

En la adolescencia, el estudio y la profesionalización se convierten en el eje de su desarrollo. Es la etapa mediante la cual el joven define su carrera profesional, su proyecto de vida y su campo de trabajo en la vida. Es el período, por excelencia, mediante el cual se definen las posiciones religiosas, políticas, ideológicas, sociales y académicas para la vida. Y de allí que, combinada con sus estudios, la elección profesional caracteriza y marcará la vida, previo al ingreso a la universidad o al mundo laboral. De allí su nombre: ciclo Proyectivo y corresponde a los grados 9º, 10º y 11.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO¹²

REFLEXIONES PRELIMINARES

El primer problema cuando se utiliza un concepto como el de competencia es que su acepción resulta en extremo imprecisa. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que casi todos hablan de ella: organismos internacionales, funcionarios públicos, investigadores, pedagogos, profesores y directivos escolares, entre otros. Además, cuando se refieren a ella, no necesariamente tienen en mente la misma acepción. Con gran frecuencia se identifican con aprendizajes procedimentales, identidad que proviene de la reforma educativa llevada a cabo en la educación básica en España en los años ochenta. Otros piensan que se refiere a la conversión de las ideas en acciones, al *saber hacer*. Los organismos internacionales han insistido en que educar por competencias es preparar para la vida laboral y dotar de herramientas a los trabajadores para que eleven su eficiencia y productividad. No faltan quienes equiparan el término con los de capacidades, habilidades o potencialidades, a la manera como se entendió la inteligencia durante buena parte del siglo anterior. Se trataría –según ellos– del “mismo vino, pero en diferente empaque” (Bustamante et al, 2002b, tomo 2: 16). En el sentido cotidiano, las competencias son entendidas como sinónimo de competitivo, apto y diestro para la competencia y el triunfo, acepción que proviene particularmente del ámbito deportivo.



Gráfica No. 4. Diversas acepciones del concepto competencia

Fuente: DE ZUBIRÍA, J. (2012). Cómo diseñar un currículo por competencias. Ed. Magisterio, Bogotá, 2012

12. En las siguientes páginas vamos a sintetizar el texto titulado *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?*, publicado por la editorial Magisterio (de Zubiría, J, 2012).

En el marco de la Transformación Pedagógica que buscamos implementar en el departamento del Magdalena, entenderemos las competencias como una valiosa oportunidad para cambiar el sistema educativo, ya que nos podrían ayudar a los educadores a volver a pensar la educación, y en especial, a repensar el currículo y el modelo pedagógico, como es

la invitación esencial del documento de Lineamiento de política pública. La condición para que este propósito se cumpla es que las competencias sean caracterizadas desde la perspectiva del desarrollo humano. De allí que el propósito sea el de precisar los alcances del concepto de competencia en el marco del desarrollo humano y con base en los principios que hemos definido anteriormente. Pero antes revisaremos y comentaremos las principales acepciones del término que circulan en nuestro medio. Veamos algunas de ellas.

DIVERSAS APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE COMPETENCIA



LAS COMPETENCIAS NO DEBEN VERSE COMO CAPACIDADES FORMALES.

Para la transformación pedagógica que proponemos para el departamento del Magdalena, es importante superar la identificación de las competencias con capacidades formales, universales, descontextualizadas e innatas, como de diferentes maneras sustentaron Piaget y Chomsky. Aunque sus aportes son capitales para el desarrollo del pensamiento y la competencia comunicativa, le restan peso al contexto y a la interacción en el desarrollo humano.

Asignarles un carácter formal a las competencias implica desconocer el papel esencial que cumplen los contenidos y el contexto en los procesos de pensamiento. La profunda conceptualización que hizo Piaget para comprender la evolución cognitiva desde la perspectiva de las operaciones mentales constituye un esencial punto de partida para caracterizar el nivel de desarrollo cognitivo de un individuo en un momento dado. Este es uno de los aportes más importantes a la caracterización del desarrollo humano realizada durante el siglo anterior. Sin embargo, dicha interpretación no incluyó los contenidos sobre los cuales poner en ejecución las operaciones mentales. Cualquier análisis actual sobre los procesos psíquicos superiores debe involucrar las herramientas cognitivas o contenidos con los cuales operamos intelectualmente. Al fin de cuentas, siempre que pensamos, lo hacemos sobre algo. Y por ello no es posible un proceso de pensamiento en el vacío o ausente de contenido.

LAS COMPETENCIAS NO DEBEN ENTENDERSE COMO APRENDIZAJES PROCEDIMENTALES.

Los pedagogos españoles que orientaron la reforma educativa de su país en la década del ochenta, divulgaron por toda América Latina los términos de contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales (Coll et al, 1992). A partir de su propuesta, el muy desafortunado término de aprendizaje procedimental ha sido uno de los más utilizados cuando se habla de competencias. En este sentido, se cree que las competencias son aquellos aprendizajes ligados no con lo cognitivo, sino con el saber hacer, con la acción, con los procedimientos, con la aplicación de los conocimientos. La definición de competencia como aprendizaje procedimental, pese a ser la más divulgada entre los maestros, es muy parcial e imprecisa porque enfatiza solamente un aspecto de la dimensión práctica, dejando de lado lo integral y lo práxico en su conjunto (lo procedimental es tan solo una pequeñísima parte de la dimensión práxica).

Como explicamos en el texto *Cómo diseñar un currículo por competencias* (de Zubiría, 2012):

Las competencias, por la definición que hemos adoptado desde el desarrollo humano, son integrales; es decir, involucran la dimensión cognitiva, la valorativa y la práxica. Por oposición, las habilidades son específicas y vinculan exclusivamente a una dimensión (...) [Las competencias] permiten alcanzar aprendizajes más contextuales y flexibles. (pp. 149 y 150)

En sentido estricto, lo procedimental es demasiado reducido para que sea esencial en la formación de un ser humano. Evidentemente hay que pensar cómo los contenidos abordados se ligan con la vida cotidiana y superan los límites del tiempo y el espacio que les plantea el ser aprendizajes escolares. Sin embargo, no hay que perder de vista que lo procedimental es tan solo uno de los subcomponentes de lo práctico y que el trabajo en torno a la transferencia no puede reducirse exclusivamente a los aspectos operativos.

LAS COMPETENCIAS NO DEBEN ENTENDERSE COMO UNA PREPARACIÓN EXCLUSIVAMENTE PARA EL TRABAJO.

Una tercera acepción bastante generalizada del concepto de competencia entre los organismos internacionales proviene del sector empresarial. Se trataría, supuestamente, de ligar la educación con el trabajo, el crecimiento económico y la productividad. Según ésta, se buscaría formar individuos más eficientes para responder al mundo laboral. Ésta, sin dudar, es la acepción que mayor resistencia ha generado entre los maestros. Y, hay que reconocerlo, es una preocupación comprensible de los educadores frente a la visión de una escuela al servicio exclusivamente de unos intereses económicos y no del desarrollo humano individual y social. La idea de que trabajar por competencias es una forma de volver más diestras a las personas, más productivas y más rentables, corresponde a una conceptualización heredada del mundo laboral, que ubica la competencia en una dimensión pragmática, centrada en la productividad y asociada al rendimiento económico y la tasa de ganancia. Para esta acepción, ser competente es ser eficiente y productivo.

Nuevamente, ésta es una visión en extremo estrecha. Afortunadamente no venimos al mundo exclusivamente a trabajar. También venimos a soñar, bailar, amar, dialogar e interactuar

con otras culturas y otros tiempos; a apreciar la estética de la vida y de las composiciones musicales, teatrales y plásticas, entre otras cosas. ¿Dónde entonces aprendemos estas múltiples competencias para vivir, si reducimos la escuela a una preparación exclusivamente laboral? En este sentido, las competencias laborales-profesionales, son solo un tipo de competencias que se refieren al desarrollo de capacidades vinculadas al mundo del trabajo. No son, en estricto sentido, competencias, sino más bien habilidades o destrezas.

Las democracias demandan individuos pensantes, críticos y analíticos. La vida humana exige múltiples acciones novedosas e ideas creativas. ¿Quién las impulsará si el mundo empresarial toma la dirección de las escuelas desde la educación básica? ¿Quién nos enseñará a bailar, a amar, a gozar o a jugar, si pensamos que la educación es tan solo una preparación para el trabajo? Sobre este aspecto, compartimos las profundas reflexiones que ha formulado Nussbaum (2011: 25 y 26). En sus términos:

La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro. Si bien no hay nada que objetarle a la buena calidad educativa en materia de ciencia y tecnología (...), me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo.

Estas capacidades se vinculan con las artes y las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales, y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.

Coincidimos con Nussbaum, pues entender las competencias ligadas a la formación empresarial limita sensiblemente los fines esenciales de la educación y asume una visión excesivamente pragmática del ser humano. Quienes relacionan las competencias exclusivamente con el mundo laboral reducen el hombre al trabajo, la producción y la rentabilidad, desconociendo su dimensión afectiva y cognitiva, así como los múltiples aspectos de la dimensión práctica no incluidos en el trabajo.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO

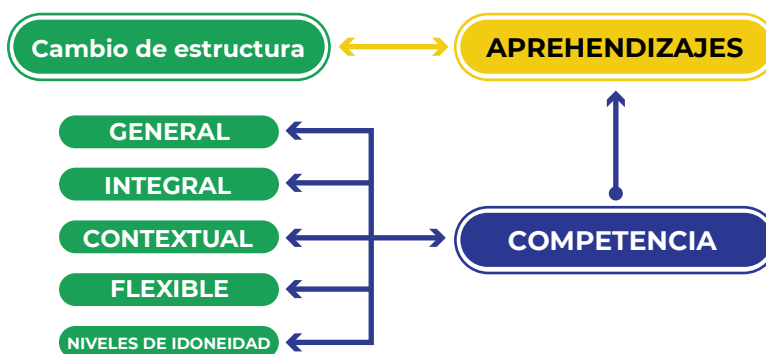
Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprendizajes integrales de carácter general que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto. Son integrales al involucrar las diversas dimensiones del ser humano. Son contextuales tanto en su origen como en su uso, lo que implica que pueden adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto y, por eso mismo, son aprendizajes flexibles. En consecuencia, trataremos de desarrollar y sustentar el siguiente diagrama del concepto de competencia:

Según la definición propuesta en el diagrama anterior¹³, las escuelas de educación básica y las universidades hasta ahora no han logrado trabajar por competencias. Es así que la mayoría están centradas casi exclusivamente en lo académico y, al hacerlo, dejan de lado

13. Diagrama denominado *mentefacto* por Miguel de Zubiría (de Zubiría, M, 1997)

la integralidad. Mientras sigamos creyendo que con los mismos currículos, los mismos textos y los mismos modelos pedagógicos podremos realizar la transformación pedagógica buscada en educación, es porque seguimos por mal camino. Ya Albert Einstein afirmaba: “Locura es hacer la misma cosa una y otra vez y esperar obtener diferentes resultados”.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?



Gráfica No. 5. ¿Qué son las competencias?
Fuente: DE ZUBIRÍA, J. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Ed. Magisterio, Bogotá, 2012

LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS

La integralidad de las competencias. - Para la transformación pedagógica que buscamos adelantar, **las competencias son integrales** en tanto involucran aspectos cognitivos, valorativos y prácticos. Esto significa que cuando en educación se aborda cualquier propósito y contenido, deben trabajarse de manera integral y holística las dimensiones cognitiva, valorativa y práctica.

Lo anterior implica que, si queremos desarrollar las competencias argumentativas, tal como lo establecieron las pruebas SABER, necesariamente tendremos que trabajar de manera integral y para ello es necesario, de un lado, comprender qué y por qué argumentamos. Las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser opiniones. Quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea.

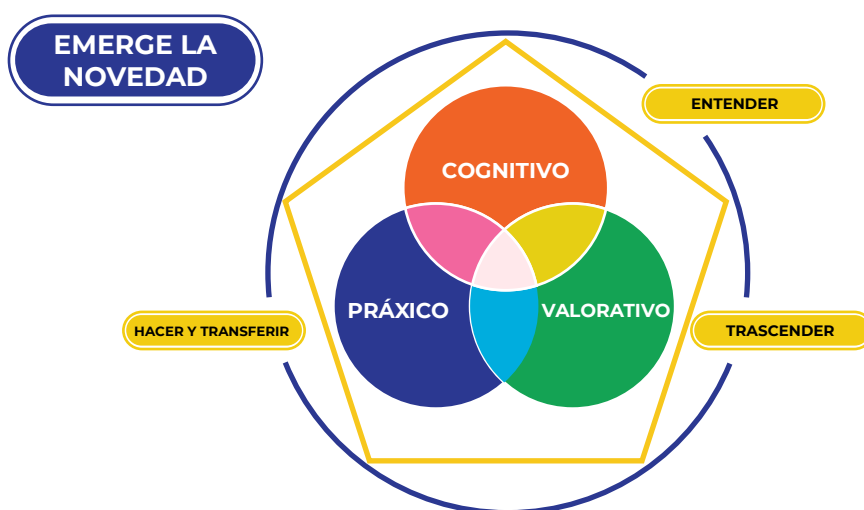
Así mismo, los argumentos cumplen con otra función principal: son esenciales en la vida para poder indagar y evaluar las distintas opciones con el fin de elegir la mejor de ellas. Es por ello que, como práctica social, la argumentación implica una forma específica de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto (Silvestre, 2001).

De otro lado, los argumentos son requeridos para convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición, para producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan (Perelman, 1998). En consecuencia, es necesario trabajar el concepto de argumentación y las reglas de su uso, para saber lo que se hace, cómo y por qué se hace (dimensión cognitiva), al tiempo con el desarrollo propiamente de la habilidad general para argumentar de manera adecuada, jerárquica y convincente en contextos diversos (dimensión práctica).

Sin embargo, el proceso formativo quedaría inconcluso si no involucramos también la dimensión valorativa. Entonces, si desarrollamos la competencia argumentativa, deberíamos asegurar que, de manera simultánea al trabajo en las dimensiones cognitiva y práxica, los jóvenes no recurran a las falacias, los engaños, las difamaciones, las “medias-verdades” o las mentiras, con tal de convencer a sus opositores. No basta que argumenten –lo cual ya es un gran logro–; también deberemos asegurarnos de que lo hagan de una manera ética, responsable y tolerante (Perelman, 1998 y de Zubiría, 2006a). Hay un principio de rectitud que reviste toda acción comunicativa, tal como lo formula Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa.

En este contexto, sería una meta muy importante de la educación que pudiéramos alcanzar con los jóvenes la comprensión de los más importantes conceptos y categorías sociales, físicas, biológicas y matemáticas –algo que desafortunadamente todavía no se ha cumplido en la mayor parte de escuelas de América Latina–. Pero el trabajo quedaría inconcluso si en una educación en ciencias sociales, por ejemplo, no se preparara al joven para transformar el mundo; o si, después de años de trabajo, no nos indignamos por la injusticia, los atropellos, la inequidad, el racismo o la violencia. La educación implica mucho más que la dimensión cognitiva, aunque la dimensión cognitiva sea muy importante.

¿QUÉ ES LA INTEGRALIDAD?



Gráfica No. 6. La integralidad en el trabajo por competencias
Fuente: DE ZUBIRÍA, J. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Ed. Magisterio, Bogotá, 2012

El desarrollo que propugnamos implica las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento; la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; la última, con la acción reflexiva. Se trata de una educación en función del “sujeto que siente, actúa y piensa”, como decía Wallon (1987). Hoy en día hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que deben asumir las instituciones educativas en su desarrollo. Las competencias, entendidas desde el desarrollo humano, nos brindan una oportunidad para ello. Como educadores, somos responsables del desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes, pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. Dado lo anterior, pensar la educa-

ción desde la integralidad implica reivindicar la interdependencia y el carácter holístico de las competencias como principio fundamental. Enfatizar lo tejido, lo interrelacionado y lo complejo frente a lo parcial, aislado y fragmentado.

El carácter general de las competencias.- Las competencias deben entenderse como aprendizajes generales. No se refieren a aspectos particulares como la información, el nombre, el algoritmo, el accidente o el símbolo químico, sino a conceptos, redes de conceptos, categorías, procesos de pensamiento, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción. Argumentar, contra-argumentar y debatir en referencia al desarrollo del pensamiento; interpretar críticamente distintos tipos de discursos en lo que a la comunicación se refiere; así como la comprensión del contexto social y de sí mismo para la convivencia pacífica y respetuosa, son los más generales y transversales y no contienen en su definición ninguna especificidad.

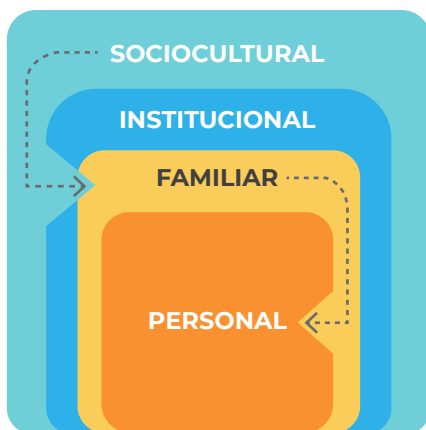
Con los fines actuales, centrados en la reproducción y en la homogenización del ser humano, no es posible un trabajo por competencias. Con los contenidos actuales centrados en la información desarticulada y descontextualizada, tampoco es posible un trabajo, una evaluación o una mediación por competencias. La búsqueda de la generalización como principio rector del trabajo por competencias implica una clara y radical ruptura con los modelos heteroestructurantes y anuncia que un enfoque de esta naturaleza podría representar el inicio de un cambio de paradigma en la educación latinoamericana. Aun así, no sobra reiterar que esto sólo es posible si estamos entendiendo las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano.

Las competencias son contextuales. Convivimos simultáneamente con contextos de naturalezas diversas como el sociocultural, el institucional y el familiar. El contexto sociocultural está relacionado con las características, necesidades y prioridades de la cultura. Aquí serán centrales los conceptos de ideología, religión, ciencias, sistema político y sistema económico, entre otros. En cada época histórica y en un contexto sociocultural determinado, predomina alguna ideología, alguna religión y un sistema de creencias científicas, políticas y económicas.

Pese a ello, debe entenderse que también estos sistemas conviven con diversas formas de entender y organizar el mundo de las ideas, los valores y las realidades. Por esta razón hay que tener presente que los sistemas dominantes en un contexto sociocultural conviven con formas diversas de representación, organización y acción, que pueden ser incluso contrarias entre sí. Estas diversas formas culturales entran en tensión, así como también lo hacen las maneras de pensar, organizar y actuar que hayan sido definidas a nivel global, con las pensadas y organizadas a nivel local y regional. El dominio de una cultura, clase o subcultura, coexiste y entra en tensión con culturas diversas.

El contexto sociocultural ayuda a comprender el carácter de un ensayo, una teoría o un modelo. De allí que una cabal comprensión de una obra literaria, artística o científica, una ideología o una axiología requiera una adecuada contextualización. Por esto resulta pertinente preguntarse si acaso podrían ser iguales las competencias demandadas en una cultura o en otra; en la edad media o en la era de la internet; en un estrato social bajo o en uno con recursos económicos ilimitados; en una región tropical o en una regida por las estaciones; en una institución religiosa o en una laica. Hoy en día, necesariamente, la respuesta tendría que ser negativa.

LOS CONTEXTOS



Gráfica No. 7. Los contextos en el trabajo por competencias
Fuente: DE ZUBIRIA, J. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Ed. Magisterio, Bogotá, 2012

Por otro lado, el contexto institucional nos conduce a tener en cuenta nuestros ideales e intenciones como educadores, las prioridades institucionales y las condiciones en medio de las cuales se desarrolla el trabajo educativo. En especial, el modelo pedagógico adoptado, el PEI, el sistema de evaluación y el currículo. El contexto familiar, por su parte, está relacionado con las condiciones socioculturales de los estudiantes y con los estilos de autoridad, la comunicación, la estabilidad y la funcionalidad en el hogar. Así mismo, el contexto personal se vincula con las estructuras con las cuales llegan al salón de clase los niños y jóvenes para pensar, interpretar, valorar y actuar.

Las competencias son contextuales en su origen y en su uso. Son contextuales en su origen en tanto las condiciones socioculturales, históricas, institucionales y familiares que tiene una persona influyen de manera importante en las competencias que desarrolla. Pensemos en un ejemplo: Las competencias que se desarrollaban en la Edad Media solían ser distintas a las de los individuos en la actualidad, y las que hoy se desarrollan en Oriente seguramente son diferentes a las logradas en Occidente. Esto es así porque el contexto histórico, social, cultural o geográfico, incide de manera muy importante en el tipo de competencia a formar, tal como ha sido investigado y analizado con cuidado por teóricos como Hymes, Van Dijk, Goddar o Wierzbicka.

Las competencias también son contextuales en su uso, ya que los aprendizajes que generan son flexibles, es decir, permiten adecuarse al contexto. Esto implica que, al desarrollarse una competencia, necesariamente se tienen en cuenta las condiciones contextuales. Sin embargo, cabe una aclaración. Debe tenerse en cuenta que utilizamos el verbo influir y no determinar al hablar de la relación entre el medio y los individuos. Esto es así ya que estos últimos no tienen un papel pasivo frente al contexto. El individuo interactúa con el medio, dialoga, lo reconstruye y entra en tensión con él. Se conflictúan, se contrarían y se transforman mutuamente. El medio incide en el individuo, y éste incide en aquél.

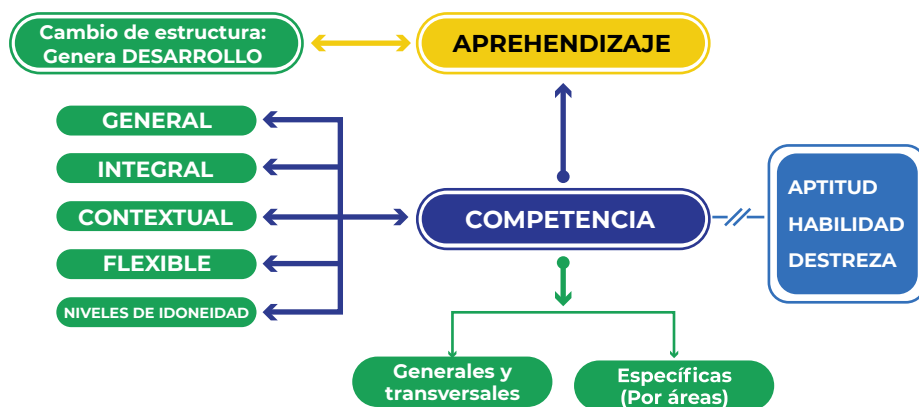
Las competencias son aprendizajes flexibles.- Las competencias son aprendidas. Su incorporación crea una transformación estructural y permanente en la estructura del pensar, del sentir y del actuar de los individuos que las desarrollan. Debido a ello podemos decir que son aprehendidas; es decir, al incorporarse generan modificaciones profundas en las

estructuras cognitivas, tal como fue formulado desde hace varias décadas atrás (de Zubiría y de Zubiría, 1985).

Si las competencias son contextuales, necesariamente el aprendizaje que generan es flexible, ya que sería la única manera de poder transferir una competencia a otro contexto o situación. Por el contrario, un aprendizaje mecánico no puede transferirse. Puede servir, pero solo en un momento y un contexto completamente particular. El aprendizaje de una competencia tiene una naturaleza y un sentido diferente al aprendizaje de una información particular y específica. Cuando se adquiere una información, en el mejor de los casos, puede vincularse a un concepto más general presente en la estructura cognitiva previa del sujeto. Sin embargo, esto no lo ayuda a pensar de modo más complejo y solo modifica muy marginal y específicamente su manera de representar el mundo. La competencia, por el contrario, es general y por eso genera un cambio estructural y permanente en la estructura cognitiva del sujeto.

Las competencias exigen altos niveles de idoneidad.- La condición de que las competencias implican altos niveles de dominio suele ser olvidada en educación. Al trabajar por competencias, la finalidad que se busca nunca es la extensión, sino la profundidad y la transferencia. De allí que la meta es alcanzar niveles de idoneidad crecientes que garanticen la consolidación y el dominio. Las competencias se trabajan y evalúan por niveles de complejidad creciente y siempre es necesario mirar no solo la presencia, sino también la ausencia de ellas. Sólo si detectamos los aspectos que aún no se han desarrollado, las debilidades o las carencias, podremos propiciar la modificabilidad. En este sentido, es fundamental el aporte de Ausubel (1983) cuando afirma que: *En nuestra opinión la importancia de la práctica y los ejercicios para el aprendizaje y la retención significativos ha sido subestimada sin justificación alguna.*

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?



Gráfica No. 8. ¿Qué son las competencias?
Fuente: DE ZUBIRÍA, J. ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Ed. Magisterio, Bogotá, 2012

La práctica consolida el aprendizaje y la diferenciación conceptual, facilita la metacognición y la jerarquización, tal como señalamos atrás. No obstante, como muy creativamente demostró el creador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, esto sólo se cumple cuando la práctica se realiza en contextos diversos, ya que, de lo contrario, favorecería un aprendizaje repetitivo: al cambiar el contexto, la reiteración favorece un aprendizaje más flexible.

Lo que hemos sustentado es que, para el diseño curricular, en la mediación y en la evaluación, es necesario privilegiar los aspectos generales e integrales de los contenidos, y es indispensable buscar niveles de dominio e idoneidad. Al mismo tiempo se debe realizar el trabajo de manera contextualizada y garantizando un aprendizaje flexible. Esto implica un cambio profundo en el sistema educativo. Trabajar por competencias puede representar una verdadera oportunidad para generar un cambio de paradigma en la educación actual. Esa es la tarea que demanda la educación en su fase actual: las competencias son una excelente oportunidad para lograrlo.

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y LAS COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

Como se puede inferir de la caracterización hecha, las competencias se pueden clasificar en transversales y específicas. Las competencias transversales son competencias comunicativas, ciudadanas y de pensamiento, las cuales se desarrollan en todos los ambientes pedagógicos y en todas las áreas de formación. Estas competencias transversales están estrechamente correlacionadas con las llamadas competencias del siglo XXI. Pero, ¿cuáles son las competencias del siglo XXI? Existen diferentes marcos teóricos que las definen, entre los que podemos mencionar los planteados por la OCDE, la UNESCO y el proyecto ATC21s¹⁴. Todas ellas tienen muchos aspectos en común, pero para el análisis se tomarán las definidas por el grupo ATC21s.



Gráfica No. 9. Las competencias del siglo XXI

Fuente: Elaboración del equipo de asesorías del Merani a partir de: BINKLEY, MARILYN, ET AL. Draft White Paper 1 Defining 21st century skills. Enero 2010

El proyecto “Evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills, ATC21s) fue creado por Cisco, Intel y Microsoft, y se lanzó en el Foro Mundial de Tecnología y Aprendizaje 2009 en Londres. Posteriormente, fue liderado por la Universidad de Melbourne (Australia) con la participación de gobiernos (Australia, Costa Rica, Finlandia, Holanda, Singapur y Estados Unidos), organizaciones intergubernamentales (BID, IEA, OECD, ONU, UNESCO, BM), grupos de investigación, instituciones educativas y empresas comerciales. Durante 2009, el proyecto funcionó con cinco grupos de trabajo, cada uno de los cuales produjo un *Libro Blanco*. El modelo de competencias del

14. ATC21S. (2015). ATC21S. Recuperado de <http://www.atc21s.org>

siglo XXI presentado por este grupo está basado en un análisis del currículo y los marcos de evaluación para las competencias del siglo XXI desarrolladas en todo el mundo. Identifica una serie de competencias importantes en cuatro categorías amplias, que a continuación se muestran¹⁵.

Las competencias transversales definidas en este documento están perfectamente alineadas con las competencias del siglo XXI, como se puede ver a continuación:

Las competencias de pensamiento están directamente correlacionadas con las competencias del siglo XXI, denominadas “**maneras de pensar**”¹⁶, por cuanto ambas tienen como propósito el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como la posibilidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados; la resolución de problemas, entendida como la capacidad de plantear y analizar problemas para generar alternativas de solución eficaces y viables; y aprender a aprender, caracterizada como la capacidad de conocer, organizar y auto-regular el propio proceso de aprendizaje.

Las competencias ciudadanas están directamente correlacionadas con las competencias del siglo XXI denominadas “**maneras de vivir el mundo**”¹⁷, ya que en ambos modelos se busca que los individuos puedan tomar decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos (responsabilidad personal y social). Igualmente, persiguen la posibilidad de que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes asuman un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales (ciudadanía local y global). Y, adicionalmente, buscan el desarrollo de trayectorias de vida y proyectos de vida, a través del planeamiento y fijación de metas; capacidades para persistir y sortear obstáculos en el camino, como la resiliencia, la tolerancia a la frustración, el esfuerzo y el diálogo interno positivo (vida y carrera).

Las competencias comunicativas están directamente correlacionadas con las competencias del siglo XXI denominadas “**maneras de trabajar**”¹⁸, pues éstas abarcan el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla en una amplia variedad de situaciones y mediante diversos medios; así como la capacidad de trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los esfuerzos propios con los de los demás (colaboración).

En el marco de la Pedagogía Dialogante, la mediación del aprehendizaje del lenguaje propicia la promoción de todas las dimensiones del desarrollo humano. El propósito final se encuentra en que la lectura de discursos y la producción de textos escritos constituyan herramientas para desarrollar el sentido crítico, la autonomía en el pensamiento y la acción, el auto – gobierno. Así mismo, el acercamiento al acervo cultural humano a través de la lectura y escritura de discursos, debe propiciar la interacción con otras culturas e individuos, la flexibilidad del pensamiento y el diálogo con lo desconocido.

Un enfoque por competencias permite concebir el aprehendizaje de lenguaje desde la mediación de las diversas dimensiones humanas. Por su carácter integral, general y contextual, las competencias posibilitan una noción del ser humano como totalidad y condicionan la mediación para que no se centre o enfatice únicamente en aspectos cognitivos, socio-afectivos o prácticos.

15. Binkley, Marilyn, et al. Draft White Paper 1 Defining 21st century skills. Enero 2010. En: https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf
16. Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. San José, Costa Rica: FOD, 2014. Página 13
17. Ibid. Página 13
18. Ibid. Página 14

Las competencias comunicativas son mediadas culturalmente y contienen a su vez tres sub competencias básicas. Las competencias socio-lingüísticas, que se refieren a las condiciones socio-culturales que subyacen al uso de la lengua (contexto). Las competencias pragmáticas, que se refieren al uso que se les da a los recursos lingüísticos una vez han sido comprendidos (actos comunicativos). Por último, las competencias lingüísticas, que se refieren a la comprensión e incorporación de las reglas sintácticas y gramaticales previas al uso del lenguaje (comprensión de la lengua) .

Desde esta perspectiva, el desarrollo de las competencias comunicativas implica la mediación de cuatro ámbitos comunicativos, en los que se expresa la competencia comunicativa: 1) Lectura de discursos, 2) producción escrita 3) expresión oral 4) Lectura de lenguajes no verbales. Cada ámbito tiene un nivel de desarrollo diferenciado, dependiendo de las características del ciclo. Aunque el aprendizaje de las competencias comunicativas no es progresivo y lineal, es importante establecer un desarrollo evolutivo de acuerdo con las características propias de cada ciclo.

En suma, la concepción del lenguaje comporta una dimensión genética (capacidad humana para desarrollar sistemas de signos) y una social (todo sistema de signos adquiere sentido únicamente en la interlocución). Sabemos que, de los sistemas de signos creados por el hombre, el lenguaje verbal articulado es el más importante y común.

Una característica central del modelo de Pedagogía Dialogante es la *interestructuración*, a la cual nos hemos referido unas páginas antes. En el aprehendizaje del lenguaje, ésta se expresa en la idea de “lector camello” planteada por Estanislao Zuleta, para indicar que leer es un trabajo y un diálogo. El lector se acerca al discurso para actualizar su sentido, de acuerdo con distintas variables que intervienen en la construcción del significado y se esfuerza en la comprensión del discurso según sus reglas internas y el contexto que le acompaña. Aún si el discurso es complejo, el lector debe acercarse a él una y otra vez hasta llenarlo de sentido.

Por eso lo más importante desde el punto de vista pedagógico no es la simple lectura, sino la relectura y la comprensión e interpretación a la que invita. Siendo así, sería un grave error promover la lectura rápida. Nietzsche proponía el arte de rumiar los textos. En la cocina, la educación y el amor la rapidez va en contra del placer y la calidad. Necesitamos cocinar, amar y leer a fuego lento.

El lector es quien rumia el texto una y otra vez hasta construir su sentido. Zuleta plantea la lectura como un trabajo que implica esfuerzo y cuya mayor gratificación se encuentra en la comprensión de la estructura profunda:

Leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar. (...) Que leer es trabajar quiere decir, ante todo, que no existe un código común al que hayan sido traducidas las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes (Zuleta,1994).

Con base en los planteamientos de Gadamer, concebimos el proceso lector en dos sentidos diferenciados: comprender e interpretar. La comprensión se produce cuando el lector construye el sentido del discurso, identifica sus ideas esenciales o estructura semántica,

demostrando haberlo entendido a profundidad. No basta entonces con la comprensión superficial, hay que buscar aquello que el discurso insinúa, pero no dice de manera explícita, hay que encontrar los aspectos contextuales y las relaciones con otros textos, con el contexto histórico, comprender el texto de manera profunda y total. Sobre este aspecto afirma Umberto Eco:

Así, pues, el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco (...). En otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente.

La segunda categoría es la interpretación. Una vez el discurso ha sido comprendido, el lector puede proceder a construir y expresar un juicio de valor argumentado sobre el mismo. Dicha competencia únicamente termina de estructurarse cuando se ha comprendido a cabalidad un discurso. En todas las formas de lectura (incluso en los niños que apenas están dando sus primeros pasos) existe un nivel de interpretación. Sin embargo, la construcción estructurada de un punto de vista o juicio de valor, constituye el nivel superior del proceso lector.

Tendremos que considerar un primer momento del círculo hermenéutico en que el lector se acerca al discurso para leerlo comprensivamente, “rumiándolo” una y otra vez, analizándolo desde distintos puntos de vista; Umberto Eco se referirá a la formación de un lector cooperativo. Tal lectura se aleja del placer trivial y se convierte en una investigación, en una observación sigilosa, cuidadosa, curiosa, pendiente de encontrar nuevos elementos previamente no vistos. Su finalidad última se encuentra en la comprensión de la estructura profunda o macro-estructura.

El segundo momento del círculo hermenéutico que enfatiza en la interpretación, se encuentra estrechamente ligado con la competencia de la lectura crítica de discursos. Tal competencia consiste en la construcción de un juicio de valor sobre la forma y el contenido del discurso, y constituirá la meta en la mediación. La lectura crítica de discursos es un estadio superior que pone en juego la enciclopedia del lector, la relación del discurso con otros discursos y contextos, sitúa al lector con el discurso en el mundo de la cultura y sus múltiples relaciones.

La lectura nos permite dialogar con quienes han ayudado a construir las representaciones que tenemos sobre las ciencias, la filosofía, la técnica y las artes. Gracias a ella podemos adentrarnos en sus mentes, saber cómo pensaban, discutir sus tesis, sus argumentos o sus predicciones, y refutarlos, adoptarlos o dudar de ellos. Estamos tan connaturalizados con eso que no nos damos cuenta de lo sorprendente que es poder dialogar con personas que vivieron en otras épocas, hablaban otros idiomas y vivían en otras culturas. Como decía Carl Sagan en Cosmos: “Un libro es la expresión de que los humanos somos capaces de hacer magia”. De allí la enorme importancia de consolidar los niveles de lectura y la gravedad de saber que más de la mitad de los estudiantes en Colombia se quedan en una lectura fragmentaria, lo cual no les permite inferir las ideas que subyacen a los textos. A pesar de tener 15 años, ellos leen, pero no entienden las ideas que subyacen a los textos.

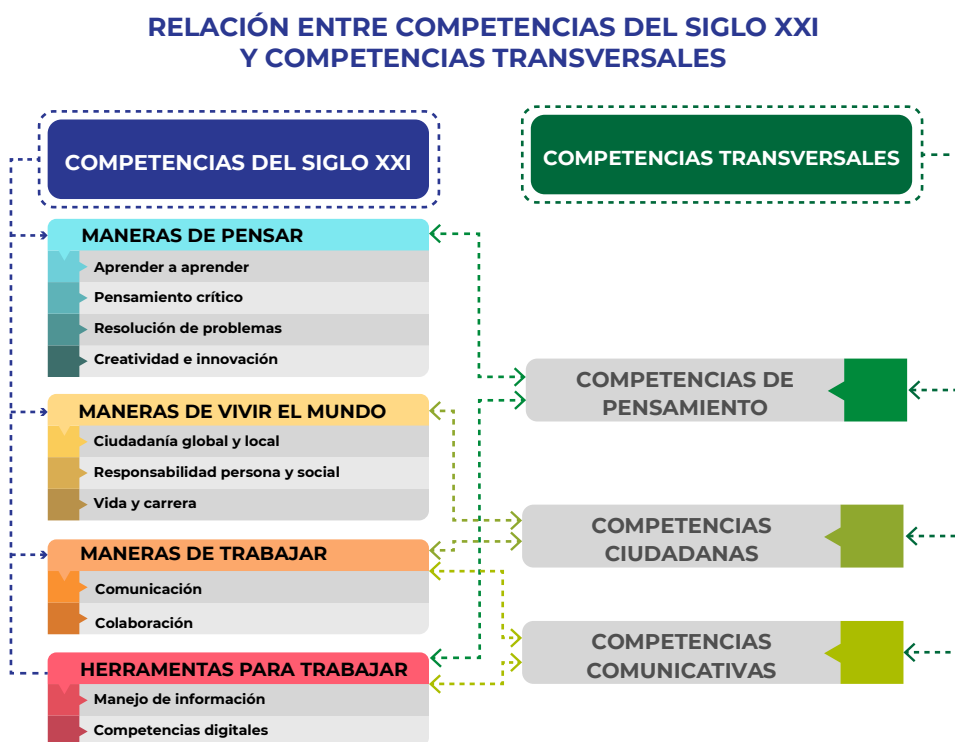
De acuerdo con Niño Rojas (1985), la lectura crítica es el grado más avanzado y profundo

dentro del proceso lector, se genera a partir de la comprensión literal e inferencial, agregando elementos de juicio en relación con lo dicho por el autor en el texto. El lector, en este proceso, juzga lo leído desde una doble perspectiva:

- En relación con el contenido en sí, del cual se puede discernir si es completo o incompleto, coherente o incoherente, válido o no válido, falso o verdadero, actualizado o no actualizado.
- En relación con el texto, el lector puede confrontar lo dicho por el autor, con el propio punto de vista, el de otros autores o corrientes, y con las posibilidades de aplicación a un fin posterior: vida práctica, trabajo, solución de problemas, o trabajos de investigación. Para asegurar el éxito de la parte crítica de una lectura, el lector debe saber que no es posible juzgar, sino sobre aquello de cuya comprensión se está seguro.

Adicionalmente, **las competencias de pensamiento y las competencias comunicativas** están directamente correlacionadas con las competencias del siglo XXI denominadas “**herramientas para trabajar**”¹⁹, por cuanto en ellas se busca la posibilidad de que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan herramientas para acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa. Así como apropiarse de las tecnologías digitales, explorando, creando, comunicándose y produciendo a través de las tecnologías como herramientas.

El trabajo con las competencias transversales conlleva al desarrollo de las competencias para el siglo XXI, acompañado de una formación en la apropiación de las TIC como herramienta de incorporación de la ciudadanía digital.



Gráfica No. 10. Las competencias del siglo XXI y las competencias transversales
Fuente: Equipo de Asesorías del Instituto Alberto Merani

19. Ibid. Página 14

De lo dicho se derivan cinco ideas para la enseñanza de la lectura en los colegios.

Primera. Existen varios niveles de lectura y, en consecuencia, en la escuela hay que enseñar a leer en distintos momentos. PISA, por ejemplo, habla de seis niveles, y la mayoría de los colegios y estudiantes se queda en el primero: la lectura fragmentaria. Nunca llegan a inferir las ideas que subyacen, a matizar, a relacionar los textos con los contextos, o a incluir diversas perspectivas para poder acceder a la lectura crítica. Llevamos siglos repitiendo los mismos errores. Aun así, no cambiamos. La tradición nos brinda seguridad, y la defendemos a costa de la libertad y la democracia.

Segunda. No tiene sentido leer libros descontextualizados e impertinentes. Si lo hacemos, lo más probable es que no los entendamos y, lo más grave, que terminemos odiando la actividad. ¡Nadie puede amar lo que no entiende! Los adultos leemos al preparar proyectos, debates, recrearnos, informarnos o resolver problemas y dudas. Así también tendría que ser la lectura de los niños y jóvenes. Estanislao Zuleta lo decía: “siempre hay que leer desde una pregunta”. Si ellos tuvieran más preguntas, leerían y entenderían más. Les apasionaría el ejercicio, y formularían nuevos y variados interrogantes. Pero para ello hay una condición que incumplimos: que las demás asignaturas nos permitan adquirir los conceptos que se usan en cada lectura.

Tercera. Es absurdo que el área se llame “lenguaje”, “gramática”, “español” o “literatura”. Ni la gramática ni la ortografía son pertinentes para los niños. Necesitamos pasar del área de lenguaje a la de competencias comunicativas, y del lenguaje escrito a múltiples discursos. Debemos acercar las aulas al cine, las propagandas y las redes. En lugar de seguir peleando contra el WhatsApp y el televisor, hay que incorporarlos en las clases, entre otras para identificar el peligroso encanto del facilismo. Para promover la pasión por la lectura necesitamos elevar la pertinencia y la contextualización de los discursos que analizamos en la escuela.

Cuarta. Los estudiantes deben leer antes de llegar a las clases para que en las aulas se discutan, analicen, confronten e interpreten los diversos lenguajes y los múltiples discursos. Al fin y al cabo, leer es dialogar, comprender e interpretar.

Quinta. Todos los profesores de todas las áreas tendrían que enseñarnos a leer. Los docentes de matemáticas deben enseñarnos a leer gráficas y series, los de educación física a leer las tácticas y estrategias que usamos en las competencias deportivas y los de sociales a leer la multiplicidad de relaciones y conflictos entre los diversos grupos. Los de comprensiones humanas nos enseñarían a leer los gestos y las miradas de las personas. Tal vez, también sus intenciones. Si así fuera, los profesores de competencias comunicativas nos ayudarían a comprender ensayos, noticias, películas, series, fotografías y trinos. Pero lo más importante: nos ayudarían a ser mejores ciudadanos y ampliar nuestra democracia.

Ningún joven debería poder graduarse de un colegio sin haber consolidado su lectura crítica. Si hoy estableciéramos ese criterio, solo se graduaría el 1% de los estudiantes de grado once. Quienes queremos consolidar nuestra frágil democracia, pensamos que llegó el momento de convertir la lectura crítica en un propósito nacional por alcanzar en las aulas. Solo así los jóvenes se volverán “mayores de edad”, en el sentido que Kant le daba al término: dueños y constructores de su propio destino.

La transformación de la educación del Magdalena está en curso. Los profesores del Instituto Alberto Merani estamos dispuestos a acompañar este proceso. La pregunta es si usted está también dispuesto a impulsarla. Para terminar, nos gustaría que piense en el siguiente proverbio africano.

Una invitación a marchar juntos



**SI QUIERES IR RÁPIDO
VE SÓLO, SI QUIERES IR
LEJOS VE ACOMPAÑADO**

Proverbio africano

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo Cognitivo*. Pablo del Río editor. España
- CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- CARRETERO, M. ET AL (1987). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Visor.
- _____ (1997). *Construir y enseñar: las ciencias naturales*. Madrid: Aique.
- CARVAJAL, G (1993). *Adolecer: la aventura de una metamorfosis*. Bogotá.
- COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ (1987). *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso.
- DAVÍDOV, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- _____ (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- DAVIDOV, V. (1987a). “El desarrollo del pensamiento en la edad escolar”; en *Psicología evolutiva y pedagógica en la Urss*. Antología. Moscú: Progreso.
- _____ (1987b). “Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo”; en *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso.
- DE ZUBIRÍA, J. (2006a) *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Segunda edición ampliada y modificada.
- _____ (2006b) *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Segunda edición ampliada y modificada.
- DE ZUBIRÍA, J. (2012). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA ET AL (2010). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, M. (1995). *Mentefactos*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- _____ (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- DE ZUBIRÍA, M Y J. (1986). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.
- ENGELS, F. (1876, edición 1976) *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre; en Marx y Engels, obras escogidas*, tres tomos. Moscú: Editorial Progreso.
- ERIKSON, E. (1950, edición, 1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen Hormé.
- FEUERSTEIN, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. 2a edición.
- HABERMAS, J. (2002). *Verdad y justificación*. Editorial Trotta. Madrid. España.
- Instituto Alberto Merani (2009). *La evaluación de actitudes desde la pedagogía Dialogante*. Material interno.
- LURIA, A. (1978, edición 1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- LURIA, A. (1970, edición 1994). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001a). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Editorial de la Universidad del Valle.
- _____ (2001b). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Ediciones Homo sapiens. Argentina.
- MERANI, A. (1958). *Nuestros hijos, esos desconocidos*. Buenos Aires: Edotorial Alfa.
- _____ (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo.
- _____ (1958). *De la praxis a la razón*. México: Grijalbo

- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de educación nacional
- NOVAK, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Editorial Katz.
- PIAGET, J. (1974). *Seis estudios de Psicología*. Barral editores.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel.
- PIAGET, J. E INHHELDER, B. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ediciones Paidós.
- RODRÍGUEZ, A. (2015). *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- SHARDAKOV, M. (1977). *El desarrollo del pensamiento en el escolar*. México: Grijalbo.
- POZO, J. (2006). "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional"; en [http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a5.htm#Nota 1](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a5.htm#Nota%201)
- STERNBERG, R. (Coordinador) (1987). *La Inteligencia Humana*. Tres tomos. Editorial Paidós. Argentina.
- _____ (1997). *La inteligencia exitosa*. Editorial Paidós. España.
- STERNBERG, R. Y DETTERMAN, D. (1992). *¿Qué es la inteligencia?* Ediciones Pirámide. Argentina.
- SUÁREZ, H. (Editor). *Estanislao Zuleta y la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- VAN DIJK, T. (1997). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós. 5ª edición. España.
- España.
- _____ (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (2000). *Ideología*. Madrid: Gedissa.
- VAN EEMEREN Y GROOTENDORST (2006). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- WALLON, H. (1948a, 1948b y 1953; selección de Palacios, edición, 1987). *Psicología y educación del niño*. Madrid: Visor.
- WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Edición nueva visión.
- _____ (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.
- _____ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ZULETA, E. (1982, edición 2005). "Sobre la lectura"; en *El Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- BBC NEWS MUNDO. (2 de agosto de 2019). *¿Por qué en Colombia se necesitan 11 generaciones para salir de la pobreza y en Chile 6?*; en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45022393>
- COMPARTIR (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Ediciones Fundación Compartir.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *El Plan Decenal 2016-2026*; en http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- PISA (2018). Informe de resultados PISA 2018. Sobremuestra Bogotá. Documentos de la SED.
- PNUD (2015). Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia. Herramientas de aproximación al contexto local. Bogotá, Ediciones PNUD.

JULIÁN DE ZUBIRÍA SAMPER



Navegante del viaje a un mundo mejor, pedagogo hasta la médula, aprendiz incansable, amante de la música y buen contendiente en las controversias. Su vida: transformar la educación.

Ha recibido Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Educación “La Cantuta” y de la Universidad Federico Villarreal en Perú y Maestría Honoris Causa en Desarrollo Intelectual de la Universidad Católica del Ecuador. Ha sido asesor de las reformas educativas en Ecuador y República Dominicana. En la actualidad, es director del Instituto Alberto Merani, consultor en educación para Colombia, columnista del diario El Espectador, orienta un proceso de transformación pedagógica en 40 colegios de Bogotá, Miembro del Consejo Académico del Plan Decenal de Colombia 2017-2026 y profesor de maestrías y doctorados en varios países de América Latina.

Autor de diecisiete libros y más de trescientos artículos en pedagogía, varios de los cuales constituyen hoy lectura obligada en facultades de educación. Ha realizado seminarios de formación docente sobre talento, desarrollo del pensamiento, currículo, modelos pedagógicos y competencias, en Inglaterra, España y casi todos los países de América Latina.