

PROYECTO

Educativo Institucional

Versión actualizada 2012
Instituto Alberto Merani



INSTITUTO ALBERTO MERANI

NIT 830 074 564 0

Resolución de Aprobación No. 167 de la Secretaría de Educación
del Distrito, del 21 de enero de 1994.

Cra. 66 No. 182-96, Bogotá, D.C.

PBX 6747100 Fax 6743483

www.institutomerani.edu.co

correo@institutomerani.edu.co

A.A. 103846

FUNDADORES

Carmen Victoria Ramírez Rubiano

Gerardo Andrade Medina

Julián De Zubiría Samper

ADHERENTES

Ximena De Zubiría Samper

Andrés De Zubiría Samper

DIRECCIÓN

Julián De Zubiría Samper

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES

Gerardo Andrade Medina

PREPARACIÓN EDITORIAL

Gerardo Andrade Medina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Teresa Moreno Sánchez

termoreno@yahoo.com

Marzo de 2012

Contenido

I. ORIGEN Y DESARROLLO DEL INSTITUTO ALBERTO MERANI

- a. Investigaciones iniciales 5
- b. Los inicios del Instituto Alberto Merani 9
- c. Se definen los lineamientos curriculares en la innovación (1990 a 1999) 12
- d. La educación especial entra en crisis (1995 -1999)..... 16
- e. Hacia una educación de calidad para todos 19
- f. Se valida la decisión de ampliar la población de niños y jóvenes 21

II. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

- a. Fundamentación ontológica 25
- b. Fundamentación ética 33

III. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

- a. Una visión diversa de las inteligencias humanas..... 45
- b. La imposibilidad de evaluar las inteligencias mediante pruebas psicométricas..... 48
- c. Las capacidades intelectuales no determinan el éxito o fracaso académico de un estudiante 51

IV. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS

- a. Tendencias sociales para el Siglo XXI..... 53
- b. Desfase entre la escuela y la sociedad actual..... 61

V. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

- a. La propuesta pedagógica del Instituto Alberto Merani 63
- b. La síntesis dialéctica de la Pedagogía Dialogante..... 64
- c. Las implicaciones pedagógicas de un modelo dialogante en los propósitos cognitivos..... 66
- d. Los propósitos valorativos y éticos en la Pedagogía Dialogante . 67
- e. La Pedagogía Dialogante, las competencias comunicativas y el pensamiento 70
- f. El concepto de ciclo en la Pedagogía Dialogante y el Instituto Alberto Merani 72

VI. LOS FINES DEL INSTITUTO ALBERTO MERANI

- a. Primero: Priorizar el trabajo en competencias básicas..... 75
- b. Segundo: Garantizar el desarrollo de competencias en cada una de las áreas 79
- c. Tercero: Formar de manera integral 81
- d. Cuarto: La formación de individuos más autónomos 84
- e. Quinto: Favorecer el interés por el conocer..... 86
- f. Sexto: Favorecer la solidaridad y la responsabilidad social 87
- g. Séptimo: Favorecer el desarrollo social y afectivo..... 89

VII. LINEAMIENTOS CURRICULARES

- a. El Merani como innovación pedagógica..... 91
- b. Lineamientos curriculares del Merani 95



Origen y desarrollo del Instituto Alberto Merani

Una pedagogía dialéctica debe estar abierta a la experiencia, ser capaz de integrar su propia experiencia. Por ello requiere que sea tejida sobre la doble trama de la experiencia y la razón, que en consecuencia sea perfectible, progresivamente especificable y revisable en toda ocasión... (Merani, 1980)

a. Las investigaciones iniciales

¿Qué entiende un estudiante cuando está sentado en una clase escuchando la exposición del profesor sobre ecuaciones diferenciales, los símbolos químicos, los accidentes geográficos o las reglas gramaticales? ¿De qué depende que comprenda unas cosas y otras no? ¿Por qué los alumnos parecen entender tan poco las explicaciones expuestas por los docentes y las brindadas por los textos escolares? ¿Por qué parecen tan desmotivados los alumnos con el proceso de aprendizaje realizado en el salón de clase y los maestros con los procesos de enseñanza que llevan a cabo en ellas? ¿Por qué los niveles de motivación de los estudiantes van cayendo a medida que se asciende de grado en el sistema educativo?

Preguntas como éstas nuclearon a un pequeño grupo de pedagogos colombianos desde comienzos de la década del ochenta y en ellas se encuentra el germen de lo que sería, a partir de febrero de 1988, el Instituto Alberto Merani (IAM).

Preocupados por iniciar caminos que los orientaran en sus respuestas, estos pedagogos realizaron, entre 1981 y 1986, una serie de investigaciones tendientes a descifrar el papel que cumplía la educación en el desarrollo y la promoción del pensamiento y la creatividad. Los estudios adelantados permitieron evidenciar el bajo papel que cumplía la escuela



colombiana en el desarrollo de los procesos de pensamiento y de creatividad. La escuela se convertía en un espacio que frenaba la originalidad y limitaba el desarrollo de los procesos de abstracción, argumentación y reflexión.

En particular, entre los años 1981 y 1984 fue adelantada una investigación que dio luces a las preguntas anteriores. El estudio intentó indagar los niveles del desarrollo de las operaciones intelectuales alcanzadas por los jóvenes al culminar la educación básica y media en Bogotá. Para el mismo se diseñó una prueba de desarrollo del pensamiento partiendo de un marco teórico piagetiano y se seleccionó una muestra de 1.200 estudiantes de diversos estratos, géneros, colegios y grados de la ciudad de Bogotá. Los resultados mostraron que tan solo un 6% de los adolescentes que culminaban sus estudios de educación media tenían estructuras de pensamiento formal consolidadas, al tiempo que para el grado 6° la presencia era muy similar (3%). Al finalizar la educación media, un tercio de la población aparecía con pensamiento concreto y el resto se ubicaba en transición entre el periodo concreto y el formal.

La situación encontrada era muy preocupante, ya que significaba que sólo uno de cada diecisiete egresados del sistema tenía las condiciones para acceder a los conocimientos abordados por la escuela durante el ciclo de la educación básica y media, pues sin pensamiento formal es imposible comprender asignaturas como álgebra, filosofía, historia, física o química, para citar tan solo algunos ejemplos. Por otra parte, la investigación nos conducía a conclusiones distintas a las que había llegado Piaget, quien presuponía un inicio del pensamiento formal entre los 11-12 años y su generalización hacia los quince años de edad (Piaget e Inhelder, 1955). Por el contrario, nuestras investigaciones mostraban que, en ese momento, la consolidación del pensamiento formal era la excepción entre los jóvenes colombianos. Estudios llevados a cabo de manera paralela e independiente en el Colegio CAFAM en Bogotá (Vasco, 1981) y en la Universidad del Norte en Barranquilla, llegarían a conclusiones casi idénticas, lo que le daba aun más fuerza a nuestras conclusiones.

Estudios previos habían evidenciado que el pensamiento concreto se desarrollaba de mejor manera en la calle que en las escuelas, y que por ello, presentaban mejor desarrollo los jóvenes gamines que los escolarizados (De Zubiría y De Zubiría, 1986). Así mismo, otro estudio análogo había encontrado que niños menores de dos años de poblaciones rurales colombianas alcanzaban buenos niveles en el desarrollo de su inteligencia



sensoriomotriz, incluso superiores a las alcanzadas por jóvenes escolarizados de estratos más altos que habitaban en las ciudades.

De otra parte, una tesis de grado de la facultad de psicología de la Universidad Javeriana hallaba correlaciones nulas entre el rendimiento académico de estudiantes y sus resultados en pruebas psicométricas en primaria para las diversas áreas, y correlaciones inversas entre los resultados en pruebas de CI que obtenían los estudiantes y sus respectivos promedios y balances académicos para el área de Ciencias Sociales en primaria (Guzmán, 1985).

Así resulte un tanto absurdo, lo que evidenciaba el conjunto de investigaciones reseñadas es que en Colombia, para desarrollar el pensamiento, era mejor que los niños y jóvenes no ingresaran a las instituciones educativas. Se desarrollaba mejor el pensamiento por fuera que adentro de la propia escuela. Por lo menos, esto sucedía en el caso de las operaciones concretas. Es por ello que estas investigaciones ratificaban la intuición muy generalizada entre los maestros en el sentido de que las habilidades hipotético-deductivas no eran exigidas por la escuela, simplemente porque no eran necesarias para obtener un adecuado desempeño escolar. La educación aparecía, así, marchando en una ruta contraria al desarrollo del pensamiento y como un obstáculo para el desarrollo de la originalidad y la flexibilidad.

Conscientes de que el pensamiento y la creatividad constituyen hoy, mucho más que antes, el motor del desarrollo social y humano, estos pedagogos e investigadores crearon en agosto de 1986, el ente jurídico que dio pie a la fundación del Instituto Alberto Merani. La entidad tomó su nombre de uno de los más profundos y prolíficos pensadores latinoamericanos del siglo anterior, quien dedicó su vida a divulgar en América Latina las concepciones de la psicología genética cultural y a desarrollar y completar la obra teórica de Henri Wallon, uno de los creadores más importantes de la psicología genética cultural y dialéctica.

Alberto Merani¹ introdujo el análisis evolutivo, dialéctico y cultural para explicar la historia de las ideas pedagógicas y psicológicas, la educación,

¹ Para profundizar, se recomienda revisar algunas de sus publicaciones, entre ellas: *Psicología y Pedagogía* (1969); *El lenguaje, cualidad del viviente* (1976); *Diccionario de psicología y diccionario de pedagogía* (1982); *La educación en América Latina: mito y realidad* (1983) e *Historia ideológica de la psicología infantil* (1983). Así mismo, es esencial revisar el documento titulado *La vigencia de las ideas en psicología y pedagogía de Alberto Merani*, ensayo escrito por Julián De Zubiría, miembro fundador y Director desde 1990 de la institución y publicado como Documentos del PEI No 26.



la cultura y el lenguaje, entre otros; fundó la psicobiología o ciencia que aborda al individuo social e históricamente determinado, en su doble naturaleza de animal y humano, comparando los procesos filogenéticos de hominización y los psicogenéticos de construcción del pensamiento.

A su muerte, acaecida en 1984 y como homenaje a la vigencia de su pensamiento psicológico y pedagógico², a su ferviente defensa de una educación humanista que privilegiara el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la libertad, los miembros fundadores de la entidad decidieron tomar su nombre para denominar a la Fundación: Instituto Alberto Merani.

El Instituto Alberto Merani fue concebido como un proyecto dedicado a innovar y a contribuir en la gestación de propuestas pedagógicas y didácticas que garantizaran la creación de una escuela que tienda a favorecer los procesos del pensamiento de sus estudiantes.

Dado que en Colombia no era posible crear una institución que innovara pedagógicamente debido a los altos niveles de control que ejercía el Ministerio de Educación Nacional para aquel entonces, los fundadores discutieron diversas alternativas para poder concretar la innovación que pondría a prueba y validaría el modelo pedagógico que se había gestado en los años anteriores. De las diversas alternativas pensadas, la que alcanzó mayor consenso entre los fundadores fue la de crear una institución educativa que atendiera a la población de niños y jóvenes con mayores capacidades y talentos, lo que les permitiría un mayor nivel de libertad para gestar la innovación pedagógica en curso.

Dado su carácter de innovación pedagógica, el IAM dejó de depender del Ministerio de Educación Nacional y pasó a hacerlo de Colciencias, entidad orientada a la promoción de las investigaciones en el país. En la práctica, esto le representó un altísimo nivel de autonomía e independencia frente a los organismos de gestión gubernamental. Las decisiones pasaron a depender de los procesos evaluativos e investigativos llevados a cabo en la institución, los cuales sólo pudieron consolidarse cerca de unos siete años después de su fundación. Los tiempos tan altos dedicados a resolver los pequeños problemas y las serias debilidades financieras no permitirían que se iniciaran procesos investigativos desde antes.

² Merani siempre sostuvo que era absurdo que los desarrollos en psicología no hubieran nutrido el trabajo de pedagogos y maestros y por ello admiraba el trabajo realizado por Wallon y otros en la reforma educativa francesa de postguerra, la cual analiza profundamente en su obra *Psicología y Pedagogía* (1969).



Fue así como entre los años 1986 y 1987 se llevaron a cabo diversas actividades divulgativas en la sede de la institución, ubicada en el barrio La Soledad. Llevamos a cabo múltiples conferencias sobre los temas de la inteligencia, la educación y el desarrollo, por parte de los miembros fundadores y de prestigiosos psicólogos y pedagogos nacionales. Creamos un programa para desarrollar el talento de los jóvenes de manera extracurricular y los miembros fundadores fuimos invitados a explicar la naturaleza y el sentido de la nueva institución que sería creada en Colombia en las principales revistas, periódicos y programas de opinión de la televisión colombiana. Gracias a ello, entre 1986 y 1993 fueron evaluados cerca de 2.000 niños y jóvenes. Para seleccionar a los futuros estudiantes del IAM se utilizaron las pruebas aceptadas mundialmente y que para aquella época se suponía que evaluaban la inteligencia. Para tal selección se utilizaron las pruebas WISC y Terman y se eligió a los estudiantes que presentaron resultados superiores al percentil 98; es decir, jóvenes que obtuvieron puntajes superiores a 130 en capacidad intelectual.

b. Los inicios del Instituto Alberto Merani

El 5 de febrero de 1988, contando con la presencia de 42 niños y 12 maestros, se dio inicio al Instituto Alberto Merani. Nació así una innovación pedagógica que puso a prueba un nuevo enfoque pedagógico, un currículo original, nuevas guías y módulos, nuevos sistemas de formación y nuevas áreas de trabajo, entre las que se destacaban Pensamiento, Investigación, Ciencias Sociales, Comprensión lectora, Tecnología y Valores, aspectos que por lo general no eran atendidos en la educación básica y media del país. Con la creación del Instituto Alberto Merani se abrió un amplio espacio para la investigación, reflexión, e innovación pedagógica en nuestro medio y para la atención de niños y jóvenes con capacidades y talentos especiales.

Era una institución muy pequeña que tuvo su primera sede en una casa arrendada en Guaymaral, ubicada en las afueras de Bogotá, y que de allí se trasladó a una casa antigua cerca de la plaza de Suba, antes de llegar a su sede actual de San José de Bavaria. Las condiciones de infraestructura eran bastante precarias, como también lo eran las condiciones laborales. Esto se agravaba por la decisión de los miembros fundadores de becar parcial o totalmente al 60% de los estudiantes durante los primeros 7 años de funcionamiento de la institución, lo que hizo totalmente imposible



que la institución pudiera mejorar su infraestructura y lo que generó que los salarios de los docentes fueran claramente inferiores a los pagados para aquel entonces a los docentes de colegios públicos. Así mismo, el trabajo docente demandaba una total dedicación al proyecto, al tiempo que había que diseñar el currículo, validarlo, ajustarlo; escribir las guías y módulos de trabajo; diseñar nuevas pruebas para evaluar los procesos; llevar a cabo evaluaciones referidas a 15 actitudes para todos sus estudiantes y mediar en asignaturas que previamente algunos maestros no conocían. Pese a ello, a los fundadores y al equipo de maestros los movía una profunda convicción respecto a la idea fundante del Merani: Había que crear una institución educativa que pusiera a prueba, explorara y validara una nueva manera de trabajar en educación. Y era claro que esto demandaba esfuerzos y sacrificios muy grandes.

Concebido, pues, inicialmente como una institución de educación especial, el Instituto llevó a cabo un conjunto de tareas innovadoras para favorecer el desarrollo del talento de los jóvenes. Esto permitió generar una profunda transformación curricular, adelantar programas sistemáticos de seguimiento a la población de capacidades intelectuales muy superiores y ser catalogados, años más tarde, por el Ministerio de Educación Nacional como una innovación pedagógica en la que se pusieron en práctica procesos pedagógicos y didácticos diferentes a los implementados en general en las instituciones educativas de la época. Esto obligó a crear el currículo, las guías, los módulos y los propios programas de formación de sus maestros y de ascenso en el escalafón docente. Este fue el principal logro de la educación especial inicialmente implementada en la institución, la cual permitió gestar y realizar los seguimientos que la innovación pedagógica demandaba. Este reconocimiento fue validado por una investigación del Convenio Andrés Bello que concluyó que solo dos innovaciones pedagógicas en América Latina habían alcanzado a desarrollar seguimientos y programas de investigación durante su primera década de existencia (Blanco y Messina, 2000). Fe y Alegría era una de esas entidades, y el Merani, la otra. Este reconocimiento nos permitió contar con un video institucional que fue presentado en la televisión educativa de los diversos países de América Latina. Así, el tema de la inteligencia y el talento se volvió un tema nacional que llevó a que los principales diarios del país editorializaran sobre él, pero, más importante aun, condujo a que las personalidades que redactaron la Constitución Nacional en 1991 lo incluyeran en la Carta Magna dada la importancia que adquirió la temática en el país para aquel entonces (artículos 68 y 69).



Sin embargo, desde un principio, el interés de los creadores del Instituto no se limitó a constituirse en una alternativa exclusiva para niñas y niños con capacidades especiales. Por el contrario, el modelo pedagógico creado obedece a necesidades fundamentales de la educación de nuestro tiempo, como son el desarrollo del pensamiento, la comprensión lectora y la autonomía, que competen a toda la población. Por ello, no es una casualidad que las propuestas de Pedagogía Conceptual y Pedagogía Dialogante, creadas en la institución, sean desde hace varios años objeto de estudio de numerosas facultades de educación en el país y en América Latina, y aparezcan en miles de páginas de la red universal y que los libros que las fundamentan circulen en casi todos los países del continente desde hace más de quince años.

Por el contrario, la propuesta pedagógica innovadora y denominada para aquel entonces Pedagogía Conceptual (De Zubiría y De Zubiría, 1986 y 1989) no tuvo la misma acogida en los medios masivos de comunicación, y su divulgación se centró en la realización de múltiples seminarios en universidades y colegios. Cerca de 200 seminarios para docentes fueron realizados entre los años 1987 y 1993 con la presencia de algunos de los miembros fundadores de la institución. Entre ellos, dos congresos fueron los que nos permitieron socializar de manera más



amplia la propuesta pedagógica en ciernes: el primero fue el Congreso Nacional de Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias Sociales, llevado a cabo el 20 y 21 de febrero de 1987; el segundo, el Congreso Internacional de Inteligencia, realizado los días 5, 6 y 7 de octubre de 1986 con la presencia de 700 asistentes y ponentes de diez países. Así mismo, la obra que fundamentaba la propuesta pedagógica inicial (*Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, De Zubiría y De Zubiría, 1986), recibió la Mención de Honor del prestigioso Premio Nacional en Ciencias otorgado por la Fundación Restrepo Barco en 1987, al tiempo que los miembros fundadores Miguel y Julián De Zubiría fueron nombrados Miembros Honorarios de la División de Investigaciones Educativas de la Secretaría de Educación de Bogotá.

c. Se definen los lineamientos curriculares en la innovación (1990 a 1999)

Toda innovación da respuestas diferentes a los problemas previamente formulados y plantea nuevas preguntas donde antes no las había; para lograrlo deberá transitar un camino no recorrido con anterioridad. La sentencia de Mafalda es particularmente válida para el proceso innovador: *“Ahora que tengo las respuestas, ¡me cambian las preguntas!”* De allí que innovar sea necesariamente un proceso bastante original.

Debido a lo anterior, en el Merani fue necesario crear un nuevo currículo, con nuevas áreas del conocimiento y nuevas asignaturas. Es así como en los primeros años la mayor parte del tiempo del equipo fundador estuvo dedicado a repensar áreas y asignaturas que favorecieran el desarrollo del pensamiento y la comprensión lectora. Dada esta condición, la mayoría de asignaturas contempladas por el MEN dejaron de trabajarse en la Institución y cerca de un 70% de las implementadas tuvieron que ser creadas, puestas a prueba y validadas por la innovación. Esta tarea concentró los mayores esfuerzos del equipo de fundadores y maestros entre 1988 y 1993 y allí se gestaron las bases y los lineamientos de la estructura curricular del Merani. En la última década del siglo pasado se consolidó la estructura curricular original del Instituto Alberto Merani.

Para favorecer el desarrollo del pensamiento, el Merani creó un área de Pensamiento que no existía ni existe todavía en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Diversos académicos y el



propio Ministerio de Educación Nacional, en su momento, se opusieron a la idea por considerar que no era necesaria un área especial para el desarrollo del pensamiento, ya que suponían que éste se desarrollaría en cada una de las asignaturas y áreas existentes. Múltiples investigaciones realizadas en el país en los años siguientes evidenciarían que los académicos y el propio Ministerio estaban equivocados, ya que la educación no logra el desarrollo del pensamiento si no se lo propone como finalidad y si no se define como una de sus prioridades. Y en Colombia, para la década del ochenta el desarrollo del pensamiento no era una prioridad. Y tristemente, para la segunda década del siglo XXI tampoco lo es.

Esta área tiene la función de garantizar el ejercicio mediado y orientado de las operaciones intelectuales o competencias cognitivas, como hoy se les llama. El área de Pensamiento fortalece así las operaciones propias de cada ciclo y potencia su desarrollo, iniciando durante el primer año con el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas de atención, clasificación y diferenciación. En el segundo ciclo se privilegian las operaciones que facilitan la conceptualización, y en el tercer ciclo, las que favorecen el pensamiento formal, esencialmente inducción y deducción. El área cierra su trabajo con la ejercitación de las competencias argumentativas organizadas, integradas y jerárquicas en el último ciclo.

Dado el énfasis que adquirió la teoría de Piaget en los primeros años del Merani, y el consiguiente predominio de la dimensión cognitiva en el desarrollo humano, en el Merani los ciclos adoptaron durante los primeros años el nombre de las operaciones intelectuales propias del periodo. De allí los nombres de Proposicional, Conceptual, Formal y Pre-categorial, con los que se conoció cada uno de ellos, aunque inicialmente también se utilizaron los nombres de Nocional para el primer ciclo y de Preuniversitario para el último. Hoy, gracias a una visión más integral postulada por Pedagogía Dialogante, estos ciclos, como explicaremos posteriormente, han adoptado los nombres de Exploratorio, Conceptual, Contextual y Proyectivo (De Zubiría et al, 2009).

También se creó el área de Valores. Su finalidad era favorecer el análisis valorativo y se inspiraba en la idea de Kohlberg según la cual es necesario crear una escuela más democrática, a despecho de la enseñanza de conductas y actitudes que reflejaran los valores tradicionales de su sociedad o ciertas técnicas que les permitieran vivir de manera más adecuada como miembros de la sociedad. Para Kohlberg, la escuela debe promover el *desarrollo moral* de los estudiantes, garantizando que



los cambios generados permanezcan en el tiempo y nos conduzcan a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa (Kohlberg y otros, 2002).

De esta manera, el currículo de análisis valorativo buscaba hacer uso de la razón sistemática, lógica y argumentativa, para que los estudiantes lograran auto analizar sus propios comportamientos y relaciones con sus pares y con los adultos. Ésta se concebía como la forma de lograr el control y el punto medio entre el dominio absoluto y la permisividad, como estrategia para orientar sus relaciones de convivencia con los adultos y con sus pares en los distintos momentos de su desarrollo.

En las teorías sobre educación moral en boga en ese momento (Kohlberg y otros, 2002), se planteaba la necesidad de hacer juicios de valor que correspondieran a etapas de desarrollo moral. El área, como puede verse, tenía un alto componente racional y su finalidad era esencialmente cognitiva: favorecer el desarrollo del juicio moral.

Una tercera área creada en la institución fue la de investigación. Se trataba de favorecer la elaboración de preguntas y reflexiones que condujeran después a procesos investigativos. Debido a ello, se crearon asignaturas de métodos científicos y preguntas sociales; se dispuso la asistencia de los estudiantes mayores a los principales centros de investigación en calidad de asistentes y se determinó como condición necesaria, aunque no suficiente para la graduación, la elaboración de tesis de grado, mediante la cual se llevaron a cabo procesos de investigación en la propia institución³.

Igualmente se plantaron los cimientos del lineamiento curricular para cada una de las áreas a trabajar en la institución. El área de Ciencias Sociales retomó el trabajo propuesto en el texto *Fundamentos de Pedagogía Conceptual* (De Zubiría y De Zubiría, 1986), texto que culminaba con la estructura de un currículo de unas Ciencias Sociales para pensar y el cual había sido puesto a prueba desde la década del ochenta en tres instituciones educativas de Bogotá: Colegio Canapro, Liceo Edad de Oro y Colegio San Carlos; en este último de manera más parcial.



³ Algunos de los más importantes trabajos de grado pueden consultarse en la web de la institución en la sección de publicaciones/investigaciones/estudiantes; y otros en el texto Estudios sobre inteligencia y excepcionalidad (De Zubiría, et al, 2003).

El currículo de Ciencias Sociales concentró el trabajo del área en la formación de los conceptos y categorías económicas, políticas, sociales, antropológicas e históricas, y en el desarrollo de un pensamiento relativista, previo propiamente al trabajo de la historia y la geografía. Los extraordinarios resultados obtenidos por el área a lo largo de los últimos 18 años en las pruebas de Estado ICFES, han validado plenamente este currículo. Es así como el puesto más bajo ocupado por el área en los resultados de las pruebas ICFES (ahora llamada prueba SABER once), fue en el 2004, año en el que ocupamos el segundo lugar nacional entre los doce mil colegios del país. En todos los demás años, hemos ocupado el primer lugar nacional para el área para los colegios del calendario A y B.

En Ciencias Naturales, el aspecto más original fue la inclusión de la tecnología, lo que llevó a la institución a la creación de asignaturas como Materia y energía, Sistemas mecánicos, Sistemas eléctricos, Diseño tecnológico y Objetos innovadores, entre otras.

En Artes se optó por un énfasis en la dimensión apreciativa, asumiendo que esto era lo que necesitaba la mayoría de los estudiantes, mientras que se consideraba equivocado el énfasis en la práctica. El criterio que guió esa decisión fue que la mayoría de estudiantes no pondría en práctica sus conocimientos y aprendizajes, pero sí requeriría aprehender a escuchar buena música y a apreciar obras de plástica, literatura o teatro.

En Lenguaje se llevó a cabo una profunda transformación curricular. Se eliminó el énfasis en gramática, ortografía y literatura, propios de la escuela regular, y se optó por un programa intensivo de desarrollo de la comprensión lectora. Esta propuesta altamente innovadora se fundamentó en la “Teoría de las seis lecturas” (De Zubiría, 1996) y estaba basada en los desarrollos lingüísticos llevados a cabo en el norte de Europa, en especial por el equipo de Van Dijk (1997 y 1998). Su mayor aporte fue el nexo que estableció entre las áreas de Pensamiento y Lenguaje. Se buscaba fundamentalmente favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y para ello se crearon diversas estrategias pedagógicas y didácticas para lograrlo.



d. La educación especial entra en crisis (1995-1999)

Desde los primeros años fueron evidentes algunas limitaciones que comenzaba a mostrar la educación especial implementada en el IAM, y la cual estaba soportada en la selección de niños mediante pruebas psicométricas.

De un lado, fueron evidentes los niveles de fracaso que presentaba una gran parte de la población seleccionada mediante la aplicación de pruebas de capacidad intelectual. Niños y jóvenes que cumplían con la condición de presentar un CI muy superior muy rápidamente evidenciaban un rendimiento académico muy bajo y balances actitudinales preocupantes. Las capacidades cognitivas muy destacadas que les atribuían las pruebas no se convertían propiamente en procesos de pensamiento; los estudiantes no aprehendían instrumentos del conocimiento jerárquicos y diferenciados; ni sus capacidades se transformaban en potentes operaciones intelectuales para clasificar, inducir, deducir o argumentar. El problema era que esto sucedía con un número muy amplio de estudiantes, superior incluso al 60% de los niños y jóvenes. La reflexión era sencilla: Si la prueba selecciona a los niños “más inteligentes”, ¿por qué son tan altos sus niveles de fracaso académico? ¿Por qué dos de cada tres de estos niños responden inadecuadamente a los retos cognitivos innovadores que les plantea la institución?

Desde el comienzo de la innovación fue evidente que las pruebas de CI tenían una capacidad predictiva muy baja sobre el rendimiento académico y que éste dependía en mayor medida del apoyo, el diálogo y la resonancia familiar en los ciclos iniciales, y de variables como la autonomía, el interés por el conocimiento, la creatividad, el esfuerzo o la mediación pedagógica, en edades mayores (De Zubiría, Villamil y Ruge, 1998). Si ello era así, esto significaba que aspectos de tipo actitudinal tenían un peso claramente mayor al que tenían las variables cognitivas sobre el rendimiento académico. Esta conclusión contradecía la tesis más generalizada en la psicología hasta las últimas décadas en el siglo XX, y resultaba que un amplio grupo de aspirantes a ingresar por aquel entonces a la institución presentaba perfiles actitudinales algo preocupantes. Esto sucedía así debido a la novedad de la institución, al énfasis en una divulgación que insistía en que los niños y jóvenes de altas capacidades no necesariamente obtenían buenos balances en los colegios, y al deseo de los padres de explorar nuevas opciones para sus hijos que habían



presentado procesos desadaptativos en las instituciones de educación regular.

El segundo problema que para nosotros develaron las pruebas de CI fue que las continuas reaplicaciones nos indicaban unos niveles muy altos de modificabilidad en los resultados obtenidos por los niños y jóvenes en los test. Esta variabilidad tan alta evidenciaba que el puntaje arrojado por ellas era poco confiable, que dependía de las circunstancias, el medio ambiente y, posiblemente de la relación establecida con el evaluador. Lo más complejo era que las variaciones se daban en cualquiera de las direcciones: Algunos niños mejoraban los resultados inicialmente obtenidos en pruebas de CI, otros los disminuían, y en otros permanecían constantes. Para complejizar aun más la situación, no existía ninguna coherencia en dichas tendencias; es decir, no existía ningún tipo de motivo asociado a ellas. Los niños con mejor balance académico o actitudinal no mejoraban sistemáticamente su CI, y los niños con peor balance académico o actitudinal, tampoco deterioraban su CI inicial. Lo único claro era que la prueba arrojaba resultados muy variables, poco coherentes y poco confiables.

El tercer problema de las pruebas de CI fue que encontramos muy bajos niveles de correlación entre los resultados de las pruebas de CI y los resultados académicos del estudiante. Esta conclusión también era totalmente contraria a la hallada por Terman, quien había estimado las correlaciones en 0.5. Las correlaciones que encontramos nosotros fueron significativamente más bajas. Y cuando ampliamos la investigación a todos los estudiantes, en todos los cursos y durante un periodo de tiempo más amplio, las correlaciones fueron nulas. Es así como entre el año 2000 y el año 2003 (después del ingreso de niños de diversas capacidades intelectuales) el 95% de las correlaciones realizadas entre rendimiento académico y CI fueron nulas (De Zubiría & Ramírez, 2004).

Adicionalmente a los problemas encontrados con las pruebas de CI, el mismo sistema de la educación especial generó serias dificultades en la formación del autoconcepto y en las expectativas de los padres y los estudiantes. Éste fue un problema previsto inicialmente, sin embargo, terminamos por sobrevalorar nuestra capacidad de mediación y por subvalorar el impacto que sobre ellos generaba la mediación constantemente realizada por los medios de comunicación. En mayor medida, si se tiene en cuenta que un alto número de los padres que se acercaba en los años iniciales a la Institución, lo hacía principalmente teniendo en



cuenta las características propias de sus hijos y considerando menos las propuestas de la innovación. Eran padres, por lo general, con alguna tendencia a sobrevalorar a sus hijos y con niveles de ansiedad un poco altos.

El propio Alberto Merani nos advertía sobre los riesgos y las principales dudas que le generaba la educación especial de niños y jóvenes especialmente dotados. Merani centraba su preocupación en los padres de familia, y manifestaba su temor de que llegaran a “...creerse progenitores de genios, con los graves resultados para el futuro mental, afectivo y social de estos niños” (Merani, 1983: 56).

Con el tiempo concluimos que Merani tenía toda la razón. Un elevado número de padres que matricularon a sus hijos en la institución en los primeros años comenzaron a sentirse “progenitores de genios” y a considerar que independientemente del esfuerzo, de las lecturas, de las actitudes de sus hijos o de la calidad de la educación que ellos recibieran, éstos triunfarían en la vida porque poseían unas “capacidades especiales”. Capacidades que, obviamente –suponían– habían heredado de ellos. Esto fue especialmente marcado en los padres de género masculino, quienes comenzaron a ver a sus hijos “muy dotados” como una proyección de lo que ellos habían sido, pero que desafortunadamente nadie había reconocido en su tiempo. Esta percepción sobre ellos y sobre sí mismos generó expectativas y presiones muy inadecuadas sobre sus hijos y sobre la propia institución. La identificación de sus hijos como niños de “capacidades intelectuales muy superiores” los condujo a creer



y pensar que sus descendientes cambiarían la ciencia, la tecnología o la sociedad en relativamente poco tiempo. Precisamente estas expectativas generaron efectos negativos sobre el desarrollo de la personalidad de sus hijos; en especial, porque terminaron por bloquear las capacidades de algunos estudiantes, y porque a otros les hizo confiar en extremo en sus capacidades y talentos, generando lo que se conoce en la literatura como la “trampa de la suficiencia”.

Por lo anterior, la primera medida que adoptó el Instituto Alberto Merani, una vez se independizó de la Fundación de Pedagogía Conceptual en 1997, fue preparar el terreno para recibir en la institución niños y jóvenes de todas las capacidades, decisión que se pudo llevar a cabo plenamente desde el año 2000, al tiempo que entre 1997 y el año 1999 se abandonó el concepto de superdotación y se asumió una visión compuesta de la excepcionalidad y el talento (De Zubiría, 2001)

e. Hacia una educación de calidad para todos

En el año 2000, el Instituto Alberto Merani abrió sus puertas a niños sin tener en cuenta sus capacidades intelectuales y viene trabajando desde entonces con una población más amplia de niños. Esta decisión generó algunas resistencias en padres y egresados. Sin embargo, el tiempo mostraría lo positivo de la decisión y el impacto favorable que generó en el clima institucional y en la búsqueda a la integralidad en la formación. Varios factores explican esta determinación adoptada hace más de una década y diversos resultados avalan la decisión de abrir la institución a una población más amplia de niños, tal como trataremos de argumentar en el presente Proyecto Educativo Institucional.

En primer lugar, para llegar a esta decisión fue necesario develar algunos mitos frecuentemente asociados a la inteligencia y al talento; en especial, y tal como se explicará en la fundamentación epistemológica y psicológica, fue necesario reconocer el carácter contextual, compuesto y modificable de las inteligencias y los talentos humanos. Esta postura implicaba una ruptura con las tesis dominantes durante la mayor parte del siglo XX, para las cuales la inteligencia y la excepcionalidad debían entenderse de una manera descontextualizada, singular, monolítica, genética e invariable.

En segundo lugar, fue necesario validar la decisión adoptada mediante programas de investigación y de seguimiento, con el fin de ratificar y



ajustar las decisiones iniciales. Entre estas pruebas de validación se pueden tener en cuenta los resultados del seguimiento de los egresados en las pruebas de ingreso a las universidades y en sus promedios académicos, los balances de las tesis de grado, resultados de pruebas de Estado SABER para los diferentes grados, los obtenidos en diversas pruebas internas académicas y actitudinales de la institución, en la aplicación de pruebas de estilos cognitivos desde la perspectiva de Witkin y de Sternberg, y en las pruebas de desarrollo moral bajo los parámetros de Kohlberg, así como pruebas que responden a modelos construidos en la institución para evaluar y mediar el desarrollo ético de las personas (Andrade, en prensa), entre otros.

En tercer lugar, fue necesario revisar algunos postulados del modelo pedagógico que inicialmente orientó el trabajo del Instituto Alberto Merani, conocido como Pedagogía Conceptual (De Zubiría y De Zubiría, 1986 y 1989), recuperando el papel central del lector en el proceso de diálogo con la cultura y la interdependencia como categoría explicativa entre las relaciones del individuo y la cultura. Así mismo, la Pedagogía Dialogante (De Zubiría, 2006), modelo pedagógico que orienta la institución, ha involucrado en mayor medida las categorías de lo complejo, lo diverso, lo sociocultural y lo dialéctico, reconociendo nuevos elementos en las tesis de Merani, Vigotsky y Wallon, logrando superar posturas iniciales más dogmáticas, simplistas, endogámicas y heteroestructurantes. En particular, fueron revisados de manera bastante completa los fundamentos del trabajo para las áreas de valores, ciencias, matemáticas y lenguaje; estos ajustes en su conjunto condujeron a un nuevo modelo pedagógico, el cual viene siendo implementado en la Institución desde la década anterior, y que, en buena medida, explica los excelentes resultados obtenidos. La Pedagogía Dialogante, como expondremos en la fundamentación pedagógica, se centra en el desarrollo como principio esencial del trabajo educativo, presupone la interestructuración entre el sujeto y la cultura, reconoce la diversidad de inteligencias humanas y la necesidad que tiene la escuela de brindar estrategias de desarrollo a cada una de ellas (De Zubiría, 2006).



f. Se valida la decisión de ampliar la población de niños y jóvenes

La institución realiza seguimientos e investigaciones para validar sus decisiones y para evaluar el impacto de sus políticas de diversas maneras. Compartimos la tesis de Restrepo en el sentido de que, “aislada, la innovación marcha hacia el deterioro; monitoreada se renueva, se potencia” (Restrepo, 1994). Esto nos ha conducido a evaluar áreas, ciclos, estudiantes y docentes desde diversas perspectivas y con multiplicidad de instrumentos y mecanismos. El seguimiento y la investigación han marchado paralelamente con las decisiones esenciales en la institución y acompañan de manera permanente sus políticas.

Es así como la decisión de ampliar la población de niños y jóvenes ha quedado profundamente validada desde que fue adoptada en el año 2000. Los niños se sienten menos presionados, las expectativas de los padres sobre ellos son más realistas, el clima institucional es menos endogámico, más tolerante y respetuoso de la diferencia. Uno de los mayores impactos se encuentra precisamente en el ambiente institucional, el cual ha ganado en expresión del afecto, respeto, apoyo e inclusión. En los años iniciales fueron más frecuentes los niveles de competitividad entre los estudiantes, mayor tensión entre los docentes y mayor aislamiento de la institución del contexto social del país. Hoy es mucho más claro encontrar individuos más sensibles y más preocupados por los otros. Como dice un docente del Merani, “hoy hay más tú y un poco menos yo”. Y el impacto ha podido ser evaluado mediante algunos programas de seguimiento varios años atrás implementados. Un dato sencillo pero muy dicente: Entre 1988 y 1996, casi sin excepción, los maestros abandonaban la institución hasta el punto que para el periodo solo se alcanzó un tiempo promedio de permanencia de los docentes de 1,6 años. Las nuevas políticas permitieron conformar un equipo mucho más estable, formado y dialogante de maestros, condición *sine qua non* del éxito de cualquier innovación pedagógica.

Los egresados de la institución cumplen un papel destacado en los campos de la investigación, la docencia, la práctica social y las artes; de manera continua han recibido becas académicas en diversas universidades del exterior, en la Universidad de los Andes y en la Universidad Nacional durante los últimos años. Diversos estudios de seguimiento destacan su papel configurador a nivel académico en el medio universitario, sus



promedios superiores y su positivo nivel de adaptación social al medio (De Zubiría & Soto, 1998; en De Zubiría et al, 2003). Estos resultados son todavía más destacados después del año 2000 (Ruiz & Vera, 2003; en De Zubiría et al, 2003). También podría afirmarse que han mejorado sus niveles de responsabilidad social y de formación integral, lo cual se evidencia en una práctica deportiva más frecuente, mayores responsabilidad al interior de la comunidad Meranista y con el contexto local de Suba, dado que se apoya el trabajo de una de las instituciones de educación pública de la zona desde el 2007,

El impulso que han recibido las artes y el deporte han sido un factor esencial para alcanzar mayores niveles de integralidad. Se han vinculado docentes para el trabajo de grupos artísticos, se han creado y mantenido por varios años aulas especiales para el trabajo en música y teatro; y se han favorecido los niveles de sensibilidad e interpretación artística a través de los Festivales y Galas de arte que se llevan a cabo en la institución. Cerca de un 30% de los estudiantes se presentan en los Festivales, al tiempo que las Galas reúnen a nuestros más insignes exponentes en la música, la plástica y el teatro.

Por su parte, las prácticas deportivas se han generalizado desde hace varios años en la institución, y gracias a ello, las tardes de los viernes son verdaderos espacios deportivos que reúnen a los estudiantes de los últimos dos ciclos en la práctica del fútbol, el baloncesto y el volibol. Así mismo, se han ampliado considerablemente los espacios deportivos de la institución.



De otro lado, los resultados obtenidos en las pruebas de competencias SABER de la Secretaría de Educación Distrital para los cursos séptimo y noveno ubican a los estudiantes del Merani, sin excepción, en uno de los primeros lugares de Bogotá durante toda la década anterior; para el último año socializado, para el grado quinto de primaria, se obtuvo el primer lugar en Bogotá en las pruebas de competencias.

Diversos estudios internos han verificado niveles altos de aprehendizaje y de retención de conocimientos en la institución, en particular en las áreas de pensamiento y lenguaje (De Zubiría, Clivio & Giraldo, 2004; en De Zubiría et al, 2003; De Zubiría, Sarmiento & Torres, 2006). Así mismo, diversos estudios de caracterización de los estilos cognitivos encuentran estilos significativamente más independientes en los estudiantes del Merani frente al país y estilos más independientes a los presentados por sus docentes (Páez & Peña, 2006 y Kim & Martínez, 2003; en De Zubiría et al, 2003).

De otro lado, estudios comparativos del desarrollo moral en sujetos de similares estratos socioeconómicos, pero con procesos educativos diversos y utilizando pruebas de desarrollo moral basadas en Kohlberg y estandarizadas para el país, encuentran que los niveles de desarrollo moral de los estudiantes del Instituto Alberto Merani son significativamente mayores a los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de los grupos control (Durán & Calderón, 2007).

Para culminar, en noviembre del 2010, la revista Dinero divulgó los resultados de los colegios en las pruebas ICFES correspondientes al periodo comprendido entre el año 2000 y el 2010. Según el reporte, el Instituto Alberto Merani quedaba ubicado en el primer lugar nacional entre las 12.000 instituciones educativas que habían presentado las pruebas de Estado en el acumulado entre el año 2000 y el 2010 de los dos calendarios. Así mismo, ocupa el primer lugar nacional del calendario A en el año 2000, 2003, 2005, 2006 y 2007 (Revista Dinero, abril de 2004, noviembre de 2006 y noviembre de 2007) y el segundo lugar para el año 2010 (Revista Dinero, noviembre de 2010). Para una institución que trabaja con un currículo profundamente innovador, en el cual más del 50% de las asignaturas son diferentes a las señaladas por el Ministerio de Educación Nacional en sus estándares y lineamientos curriculares, en la que sus textos han sido elaborados en la propia institución y cuyas prioridades han estado centradas en formar individuos con mayor independencia de criterio, con



muy altos niveles de interés por el conocimiento, autonomía, capacidad investigativa y libertad de pensamiento, resulta un motivo de profundo orgullo saber que ocupa un lugar tan destacado en las nuevas pruebas diseñadas por el ICFES para la educación regular a partir del año 2000.

Indudablemente las pruebas de Estado solo representan un tipo de evaluación de las instituciones educativas y dejan de lado aspectos valorativos y prácticos, tan importantes como las propias competencias cognitivas, actualmente evaluadas por el ICFES. Es cierto que el ICFES no puede evaluar los niveles alcanzados por los estudiantes en investigación, desarrollo valorativo, autonomía, interés por el conocimiento, solidaridad, equilibrio socioafectivo o inteligencia práctica, entre muchos otros. Pese a ello, su significado es muy importante en la medición de la calidad de la educación en el país.



II • Fundamentos filosóficos

Lo verdaderamente peculiar del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de la especie; no como una historia reflejada en los genes y los cromosomas, sino más bien como una cultura externa a los tejidos del organismo humano y de más amplio alcance de lo que pueda manifestar la competencia de un solo hombre. Así pues, el desarrollo de la mente es, por fuerza, un desarrollo asistido siempre desde afuera.
(Bruner, 1980: 161)

a. Fundamentación ontológica

El hombre se vuelve humano únicamente cuando ha convertido en instrumento de sus relaciones sociales la cualidad objetiva del pensamiento y el lenguaje.
(Merani, 1979)

Acercarnos a una interpretación de lo que es el ser humano ha sido desde siempre una de las cuestiones filosóficas por excelencia. Hay muchas respuestas posibles (y seguramente nunca se halle una respuesta completa), pero nuestra condición de seres conscientes de nuestra propia existencia nos llevará siempre a intentar resolverla. Somos seres que, como decía Nietzsche, necesariamente tenemos que justificar nuestra propia existencia. En este aparte intentaremos abordar lo que entendemos en el Merani por lo específicamente humano del hombre.

La primera aproximación a la cuestión nos conduce inexorablemente a los demás seres vivos de este planeta. Y la primera respuesta es, necesariamente, biológica. El ser humano es un animal y, como el resto de animales, comparte una serie de características propias de todos ellos. Pero, ¿qué nos hace diferentes de, por ejemplo, un insecto o un molusco? Muchas características, pero por encima de todas, podríamos



nombrar la plasticidad del comportamiento y el aprendizaje. Esto nos hace semejantes a un grupo de seres que han poblado la Tierra desde hace unos cincuenta millones de años: los mamíferos. No por casualidad compartimos el 98% de los genes con los chimpancés. Los mamíferos se han enseñoreado en todos los ambientes terrestres, por inhóspitos que sean, gracias a una serie de cualidades anatómicas y fisiológicas, pero sobre todo, por su cualidad más evolucionada: el aprendizaje.

Al contrario de otras especies animales, los mamíferos no heredan biológicamente de sus ascendientes todos sus comportamientos, por lo cual es indispensable un proceso de acompañamiento de los padres y/o adultos durante su primera etapa de vida. Si no fuese así, morirían sin remedio. Existe, entonces, un aparente desmejoramiento de sus condiciones de vida con el nacimiento, pues son totalmente desprotegidos genéticamente, hasta tal punto que se considera que tendría que durar 24 meses más el embarazo para que los recién nacidos desarrollaran las condiciones mínimas para sobrevivir por sí mismos⁴. A cambio de esta dificultad, la naturaleza los dotó de la posibilidad de aprender de sus congéneres y del ambiente que les rodea de una manera muy rápida y eficiente. Los dotó de una inteligencia analítica muy superior a la de los demás animales.

De aquí concluiríamos que a medida que la transmisión genética requerida para sobrevivir disminuye, aumenta la transmisión social, cultural y ambiental. A medida que los organismos animales son más complejos, aumenta su capacidad de aprendizaje. Por tanto, existe una relación inversa entre herencia biológica y herencia social.

Llegamos, entonces, a una primera aproximación de lo que es el ser humano: Un animal mamífero superior, con cualidades de aprendizaje muy superiores y que requiere de sus congéneres para criarse y desarrollarse como especie. Pero, hasta aquí, vamos en la mitad del camino. Podría decirse que hemos llegado a afirmar que el hombre es el organismo mejor adaptado biológicamente de la Tierra. Pero con el hombre aparece otra forma evolutiva que lo aleja de los otros mamíferos: **la evolución cultural**. Como dice Dubos: “El hombre ha adquirido un método parabiológico nuevo para adaptarse al ambiente. En esto difiere cualitativamente del resto de la creación animal” (Dubos, 1975).⁵

⁴ Obviamente esto complejizaría profundamente la vida de sus madres.

⁵ Citado por Augusto Angel Maya en *El reto de la vida*. Bogotá, p. 56.



En términos de Merani, diríamos:

El animal percibe la realidad únicamente como individuo, aunque sea gregal; cara a cara, podríamos decir, de manera directa y sin que intervenga la experiencia del grupo. Cada individuo es responsable de su experiencia cuyos resultados mueren con él. La sociedad animal es un agrupamiento natural cuya historia comienza y se desenvuelve dentro de la historia de la naturaleza; la sociedad humana evoluciona dentro de dos historias; la natural, como agrupamiento de seres gregales, la social, como fenómeno producido por una actividad de trabajo que convierte la existencia del grupo en quehacer unificado por las relaciones sociales (Merani, 1979).

Postura que recoge Morin al afirmar:

El hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano y no hay espíritu, es decir, capacidad de conciencia y pensamiento, sin cultura (Morin, 1999).



Hoy por hoy, seguir definiendo al ser humano a partir exclusivamente de la racionalidad como se ha sostenido desde Aristóteles, resulta claramente equivocado, ya que diversas dimensiones humanas se han reivindicado y requieren caracterización. Pese a ello, las visiones racionalistas fueron las dominantes en la historia humana para caracterizar la naturaleza humana; desde Aristóteles hasta Descartes, Kant y Piaget, por citar algunos de los exponentes más reconocidos en esta visión racionalista. Diversas teorías en las últimas décadas del siglo XX han avanzado hacia una visión más integral y diversa de las inteligencias. Entre ellas, podrían citarse las de Gardner (1983), Sternberg (1987 y 1996), Feuerstein (1993 y 1997) o Morin (1999 y 2001).

Gardner (1983) postuló la existencia de múltiples inteligencias, valoradas de manera diferente por las sociedades y culturas humanas. Para llegar a ello resaltó la naturaleza cultural de la inteligencia, demostrando empírica y neurológicamente que tanto los problemas a resolver por los seres humanos como las habilidades requeridas para enfrentarlos estaban determinados culturalmente.

Es por ello que considera que no podrían existir pruebas universales de inteligencia, dado que ellas no se corresponderían con las múltiples habilidades cognitivas humanas ni con los diversos contextos. Con base en estudios neurofisiológicos, Gardner sustenta la flexibilidad y plasticidad de las capacidades humanas y encuentra evidencias de la multiplicidad de capacidades, destacando entre ellas, especialmente siete⁶: lingüísticas, lógico-matemáticas, intra-personales, inter-personales, espaciales, musicales y corporales.

Sternberg (1987 y 1996) postulará una visión diversa, aunque no múltiple de la inteligencia. Desde la perspectiva del procesamiento de la información, Sternberg encuentra tres tipos de inteligencias: la analítica, la práctica y la creativa, y establece que el éxito en la vida estará asociado a los niveles de equilibrio que muestren y no a la presencia destacada de alguna de ellas. La inteligencia analítica es la que ha sido denominada históricamente como “inteligencia” y está asociada fundamentalmente a los procesos de análisis y de procesamiento de la información. Este tipo de inteligencia es el más exigido y atendido por la escuela y se expresa principalmente en las habilidades para analizar, evaluar y establecer juicios y comparaciones, dando sustento al pensamiento lógico y convergente. La



⁶ En sus últimos trabajos está evaluando la posibilidad de incluir dos tipos nuevos de inteligencia: naturalista y espiritual.

inteligencia creativa es prácticamente desconocida para la escuela regular y se expresa en habilidades de invención, descubrimiento e innovación, dando sustento al pensamiento divergente. Y la inteligencia práctica se expresa en los procesos de adaptación a contextos cotidianos y en las habilidades de aplicación, implementación, ejecución y utilización. Esta última es la más contextualizada y determinada histórica y culturalmente.

Feuerstein (1997), por su parte, reivindica la modificabilidad como la característica esencial de la inteligencia humana. Para él, la modificabilidad es el carácter de los caracteres y el único permanente. En este sentido, el ser humano es un ser impredecible ya que siempre será posible modificar la ruta prevista en su desarrollo; a cualquier edad y en cualquier tiempo, e independientemente de la condición que haya originado la debilidad cognoscitiva presente. La condición para que ello se presente será la existencia de mediadores de la cultura, como los padres y los profesores, los cuales se interponen entre los estímulos y los sujetos para garantizar que la modificación sea de tipo estructural.

Como puede verse, hoy en día existe mayor consenso en torno a las visiones diversas, relativas, contextualizadas y variables de la inteligencia.

Desde el marco teórico en el que se mueve el Merani, y en el contexto educativo, consideramos que debería hablarse de cinco tipos de dimensiones humanas, las cuales conforman sistemas interrelacionados pero relativamente autónomos (De Zubiría et al, 2009). Su relativa autonomía se evidencia, en las diversas *disincronías* humanas alcanzadas entre cada una de las dimensiones, como mostró Terrassier (2002), y en que en su proceso evolutivo participen diversos medios, mediadores y contextos. De allí que el desarrollo de una dimensión no necesariamente implica el desarrollo de otra, como lo evidenciamos al conocer personas profundas, brillantes y agudas, pero inmensamente inmaduras e inestables a nivel emocional y con sensibles problemas para amar y expresar afecto a los miembros de sus propias familias.

Pese al carácter relativamente autónomo de las dimensiones humanas, así mismo y de manera más compleja, hay que entender que entre cada una de ellas existen interdependencias. De este modo, se puede afirmar que cada uno de los sistemas establece interdependencias con los otros. De allí que también se conozca más lo amado y que se interactúe más con ello, (con razón decía Piaget que no hay amor sin conocimiento, ni conocimiento sin amor) y que existan elementos cognitivos en todo



proceso valorativo y práxico, o elementos valorativos en todo proceso cognitivo, social y práxico.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos, comunicativos, sociales y práxicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró la Escuela Histórico-cultural. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas.

Nos hacemos las mismas preguntas que se hace la cultura, usamos sus mismos instrumentos culturales, mediáticos y tecnológicos, accedemos a los mismos libros y a los mismos medios de comunicación, redes de datos, películas, canciones y obras de teatro. Vivimos un mundo excesivamente pequeño, con los mismos problemas y con similares contextos personales, familiares, educativos, culturales y sociales. Por ello es tan complejo ser creativo y por ello se parecen tanto nuestras representaciones mentales, nuestras estructuras cognitivas y valorativas, nuestras ideas y nuestros juicios de valor.

El carácter social y cultural de todo proceso también puede comprenderse si se tiene en cuenta el seguimiento minucioso realizado por los enfoques histórico-culturales a los “niños criados por lobos” y las conclusiones que de estos estudios derivaron Merani y sus seguidores. Estos estudios mostraron el papel crucial de los mediadores en el desarrollo del individuo (Feuerstein, 1993 y De Zubiría, 2002), la imposibilidad de acceder al lenguaje ante la ausencia de convivencia con grupos humanos (Merani, 1979) y los gravísimos efectos sobre el desarrollo cognitivo y emocional en individuos carentes de mediadores de la cultura. Niños y jóvenes sin mediadores son “privados culturales” como los llamó Feuerstein, “retrasados pedagógicos” como los llamaría Merani o “disminuidos culturales” en términos de Not (Feuerstein, 1993; Merani, 1979 y Not, 1992). Estos niños que sobrevivieron en selvas y bosques aislados de seres humanos, presentaban un nivel cercano a los animales en el desarrollo de sus funciones cognitivas superiores y carecían de lenguaje, amor, valores y pensamiento, ya que no habían podido acceder a la cultura humana. Eran humanos física y naturalmente, mas no culturalmente y ello impedía que culminaran adecuadamente su proceso de humanización.

Por ello podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos



cognitivos, valorativos y prácticos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos.

Existe una mutua apropiación entre el sujeto y la cultura (Van der Verr y Valsiner, citados por Baquero, 2001). La cultura incide sensiblemente en el sujeto al dotarlo de herramientas, preguntas, conceptos, actitudes y sentimientos; pero, al mismo tiempo y de manera recíproca, la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. De esta manera, al internalizar las herramientas de la cultura, la gente accede a las construcciones culturales, pero al mismo tiempo, somos poseídos por las propias construcciones y representaciones culturales. Nuestras ideas también nos gobiernan e inciden en nuestras relaciones con el mundo real y simbólico, dado que vemos el mundo con nuestras ideas y actitudes, ideas y actitudes que están demarcadas culturalmente. Dado lo anterior, es claro que, tal como pensaban Luria y Vigotsky, el dominio de estos medios culturales también transforma nuestras propias mentes y nuestra relación con el mundo.

En consecuencia, las relaciones entre el sujeto y el medio son activas y recíprocas. De esta manera, las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción interestructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado. Lo cual le da a las verdades, siempre, un carácter relativo, histórico y contextual.

Para terminar esta síntesis de los principios epistemológicos de una propuesta pedagógica dialogante, hay que hablar de una de las tesis esenciales: la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva sustentada por Reuven Feuerstein, a quien indudablemente hay que ubicar como uno de los recientes exponentes de los enfoques histórico-culturales⁷.

Reuven Feuerstein formula una teoría profundamente original de la inteligencia en la que se destaca su visión dinámica, relativista, optimista y contextual, y en la que adquiere un papel central la participación de los mediadores de la cultura, en tanto garantizan que efectivamente la plasticidad y flexibilidad del organismo conduzcan a un alto grado de modificabilidad, haciendo impredecible su desarrollo (Feuerstein, 1997).

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en

⁷En ningún texto consultado, Feuerstein aparece ubicado como uno de los teóricos de los enfoques socio-culturales.



Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práxica son mucho más altos de lo que se presuponía durante el siglo pasado. Es así como pudimos realizar un seguimiento longitudinal durante cerca de dos décadas a más de mil niños y jóvenes, el cual nos permite concluir que tanto los individuos que han recibido educación de muy alta calidad como los que no la han recibido modifican de manera sensible sus niveles de inteligencia analítica; y aunque varían en magnitudes significativas, ambos grupos lo hacen en sentidos diferentes. Estudios adelantados sobre inteligencia sociafectiva también ratifican que individuos que no reciban apoyo y orientación de calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de interés, autonomía y pasión por el conocimiento, propia de edades tempranas, y que experiencias mediadas de calidad producen desarrollos importantes en el juicio moral y en el desarrollo de la inteligencia triárquica, medido este último mediante las pruebas de Sternberg TAT (García y Correa, 1998 y García y Sarmiento, 1999; De Zubiría y Galindo, 2000; en De Zubiría, et al, 2003).

En lo que podríamos discrepar de Feuerstein es en su excesivo optimismo pedagógico y en su confianza ilimitada en la modificabilidad, independientemente de la edad y de las condiciones sociales, culturales y familiares en las que se desenvuelve el sujeto. De un lado, porque es evidente que la modificabilidad humana se va restringiendo seriamente con la edad; y de otro, porque la educación constituye solamente uno de los agentes mediadores, el cual podría incluso marchar en dirección contraria a la que llevan a cabo otros agentes mediadores como la familia, la iglesia o los medios masivos de comunicación, entre otros. Como parece evidente, no necesariamente las mediaciones de las instituciones educativas marchan en la misma dirección de las mediaciones ejercidas por los medios de comunicación, la iglesia o por las familias, entre otros. Ni siquiera, la mediación realizada por la escuela en un momento dado suele marchar en la misma dirección de las mediaciones realizadas por otros niveles o agentes del sistema educativo en ese mismo momento.

En consecuencia, la modificabilidad siempre es posible para un niño o joven, pero para que se concrete es necesaria la presencia de mediadores y el cambio en las condiciones que gestaron un desarrollo en una dirección determinada. Lo anterior, significa que la modificabilidad exige un cambio en el contexto, el cual resulta mucho más difícil de lograr de lo que a menudo creemos, ya que los jóvenes siguen viviendo con sus mismos padres y manteniendo muy seguramente el mismo tipo de



relaciones con ellos y con sus hermanos; continúan viviendo en los mismos barrios, en condiciones socioeconómicas bastante similares, y en la misma época, sociedad y cultura. Sin modificar dicho contexto, es muy poco probable que se presente la modificabilidad de un individuo. Y sin mediación de adultos, ello no es poco probable, sino imposible.

b. Fundamentación ética

Si la historia de los demás se vuelve tu propia historia, has comenzado a comprender el mundo.
E. Malatesta

Científicos, filósofos o psicólogos, cuando no sacerdotes, pastores, promeseros de una vida mejor o escritores oportunistas de libros de autoayuda han sido tradicionalmente los llamados a tratar las preguntas por la humanidad, por el ser, por el yo. Sin duda, entre todos ellos existen grandes y evidentes diferencias: mientras los conocimientos cultivados sistemáticamente por unos quedan reservados para un círculo cada vez más pequeño de iniciados en nuestra época, otros propagan ideas no siempre urdidas con el rigor de la academia entre un público mucho más amplio. Así, cuando pareciera que la gente se interesa más en pensar en el ser, en el yo, en la humanidad, más lejos está de la filosofía y las ciencias tal como se han desarrollado en Occidente y más cerca de enfoques prácticos, si no utilitaristas, del tema.

Más allá de las conceptualizaciones filosóficas, antropológicas, sociológicas, biológicas, psicológicas, religiosas o esotéricas, lo humano es algo que se juega cada día en cada una de nuestras decisiones, en cada uno de nuestros actos individuales y colectivos, en cada una de nuestras interacciones con el medio natural, social y cultural. Por simple que sea la situación, siempre está en juego nuestro YO, lo que ha sido, lo que es en ese momento, lo que será en el futuro. Pero además de nuestro YO también está en juego lo humano, puesto que, como dice Sartre (2007), “cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que, al elegirse, elige a todos los hombres”.

No obstante, el problema es que, a pesar de la latencia del tema, no nos ocupamos de él –con la ayuda de libros o sin ella-. Con razón, Federico Nietzsche (2001) se pregunta: “Nosotros, hombres de conocimiento,



no nos conocemos, nos desconocemos a nosotros mismos. Y no sin motivo. Si nunca nos buscamos, ¿cómo podría ocurrir que un día nos encontráramos?”

I. La humanización como sentido de la ética

Nuestra cultura es paradójica. Por un lado, promueve el conocimiento de lo humano, es decir, de sí mismo, de nosotros, de los otros, de la naturaleza, de la biosfera tanto como de la noosfera; por otro lado, no sólo lo impide, sino que hace que usemos ese conocimiento para ignorarnos y, en última instancia, para autodestruirnos. Somos, como dice Morin (2003), *sapiens y demens* a la vez y la conciencia –emergencia superior de la mente humana– se debe a diversas características, porque las relaciones que establecemos con la realidad son de múltiple naturaleza. Ciertamente, mediante nuestro pensamiento configuramos conceptos, ideas, realidades lógicas; pero también urdimos relatos, realidades increíbles, analógicas. También configuramos con nuestras manos pequeñas y gigantescas construcciones, filigranas y obras plásticas de belleza inaudita. Como

si fuera poco, componemos melodías que superan la belleza de los sonidos de la naturaleza. Y cada una de estas creaciones es el testimonio de nuestra conciencia de ser.

Dice Michel Foucault (1997) que en algún momento de la historia, el “conócete a ti mismo” oscureció al “cuídate a ti mismo”, a tal punto que se produjo la paradoja de que conocerse a sí mismo era una manera de renunciar a sí mismo a través del control, del dominio de sí mismo. Se puede penetrar en la profundidad de sí mismo por medio de la razón, pero ocuparse del cuidado de sí mismo es sinónimo de egocentrismo, inaceptable en una religión que procura la salvación de los otros. Algo parecido ha ocurrido con lo otro. El “conoce la naturaleza” también ha oscurecido el



“cuida la naturaleza”. Conocer la naturaleza significa, en la tradición occidental, dominarla, como bien lo entendió Simón Bolívar. En el frontis de su casa natal en Caracas se puede leer uno de sus pensamientos (no propiamente el más avanzado): “Si se opone la naturaleza, lucharemos contra ella y haremos que nos obedezca”. En otras palabras, conoceremos sus leyes para tomar control sobre ella.

El conocimiento de los otros no escapa a esta paradoja. Conocer a los otros, su manera de pensar y proceder, es algo que aparece muchas veces en la historia en escenarios de confrontación, con el propósito de dominarlos o de vencerlos. Los otros aparecen más como enemigos que como prójimos, más como aquellos de quienes se puede obtener beneficio que aquellos a quienes es necesario cuidar. Los cientos de títulos de marketing y ventas recomiendan a sus lectores conocer al “cliente” para saber cómo convencerlo de comprar una mercancía (material o espiritual, da lo mismo), no importan sus verdaderas necesidades.

En fin, ser un hombre de éxito significa aprovechar en beneficio propio o de un reducido “nosotros” el conocimiento que se tiene de sí mismo, de los otros y del contexto. Se conocen las emociones –propias y ajenas– para controlarlas, porque así lo exige el propósito de competir en un medio hostil; se conoce la manera de conocer de los otros para convencerlos, o sea, vencerlos con razones que terminan por asumir como propias.

No basta, pues, con la razón (o la racionalidad) para que florezca la conciencia: por muy lejos que ella haya llegado, lo ha hecho a costa de la exclusión de otros aspectos de lo humano, entre ellos, paradójicamente, el propio sujeto humano. No en vano el producto más acabado de la razón es aquel que se sostiene por sí mismo, es decir, lo que se puede demostrar por sí mismo, lo que se dice a sí mismo (Fernández Liria et al, 2007), lo eternamente verdadero, como el teorema de Pitágoras, independientemente de los sujetos. Pero la conciencia es del sujeto o no es, por más universales que sean sus principios; la conciencia no se sostiene sola y no existe una conciencia universal y eterna. Para alcanzar la conciencia es necesario que se produzcan también actos de comunión con la realidad, actos a partir de los cuales el sujeto se cree a sí mismo, en primera persona, como ser humano. Por lo tanto, se requiere de una dialógica entre racionalidad y comunión (como acto de profunda religación).



La humanización proseguirá su curso a condición de que los individuos sujetos adquieran no sólo pensamiento, sino también conciencia. En nuestro tiempo, continuará si, como dice Morin (2006), somos capaces de realizar una reforma del pensamiento, de la sociedad y de la cultura, es decir, del ser. Y el hilo conductor de las tres reformas es la ética concebida como la praxis de humanizarnos en la historia (Galdona, 2004), lo que implica no sólo el conocimiento, no sólo el cuidado, sino también la religación afectiva, los sueños, el delirio, la libertad y, en fin, todo cuanto forma parte de nuestra cultura particular y de la cultura humana en general.

La innovación que emprendió el Instituto Alberto Merani hace más de veinte años busca, precisamente, contribuir a nuestra humanización, al abordar al individuo, la sociedad, la cultura, la naturaleza y el cosmos, las religiones y la espiritualidad. Así, la humanización es una emergencia que proviene de una educación compleja del ser humano, de sus características y de sus creaciones, entre ellas las diversas disciplinas mediante las cuales intentamos comprender los diferentes universos en los que vivimos.

La definición de ética como “la praxis de humanizarnos en la historia” requiere una serie de precisiones para captar su significado. En primer lugar, es necesario exponer que por praxis entendemos un tipo de práctica que tiene un rasgo fundamental en su cualidad transformadora. Por medio de la praxis, los seres humanos transformamos las realidades posibles, lo que, a su vez, nos transforma a nosotros mismos. La praxis afecta las estructuras de las realidades de manera sustancial; es una acción trascendente que produce una forma de desarrollo a la vez subjetiva y objetiva. Por ejemplo, en el proceso de hominización, el trabajo constituyó una praxis que, como sostuvo Engels, influyó en la transformación del mono en hombre en cuanto afectó biológica, psicológica, individual, cultural y socialmente el desarrollo de la especie. Igualmente, en el proceso de humanización (diferente a la hominización), la lectura de textos escritos es una praxis que modifica las estructuras del individuo; como dicen Van der Veer y Valsiner (citados por Baquero, 2001) el niño que aprende a leer no vuelve nunca más a ser el mismo de antes de ese aprehendizaje. Aunque en este caso no se presentan propiamente modificaciones biológicas y físicas —como ocurrió con el trabajo—, los órganos comprometidos en el acto lector se especializan. Los ojos de quien lee un texto escrito son ojos creados a imagen y semejanza de lo que leen.



Las modificaciones en la estructura del individuo sujeto producen el desarrollo —y hay que insistir en esto— el desarrollo humano, que es un proceso permanente a lo largo de la historia y siempre inacabado. La escuela, en este sentido, afronta el desafío de la humanización, que involucra tanto al individuo como a la sociedad y la especie.

El proceso de humanización es un proceso complejo, poblado de tensiones y contradicciones, al punto que es inseparable del proceso de deshumanización. “Tampoco hay que reducir lo humano a lo humano. Como decía Roman Gary: “La palabra humanidad comporta inhumanidad: la inhumanidad es una característica profundamente humana” (Morin, 2003). La complejidad de este proceso radica en el hecho de que implica tanto avances como decadencia, orden y desorden, organización y desorganización. No es un proceso lineal y ascendente; no basta crecer para humanizarse.

No obstante, lo humano es el rasgo que define la naturaleza de nuestra especie, sea que lo que hacen los seres humanos los humanice o los deshumanice. Los campos de concentración, los crímenes, el odio y la ambición son tan humanos como la democracia, la solidaridad, la compasión y el amor. *La ética se asienta en lo humano y se define por lo que asumamos como humanizante.* No todo lo humano es humanizante, así es que esta última cualidad necesariamente es una construcción humana que tiene la pretensión de religar a la persona consigo misma, con los otros, con la naturaleza, la cultura y aquello que la trasciende. Esta religación, siempre compleja y siempre amenazada por las fuerzas de separación, contribuye a la realización humana en la historia. Y aunque suene naif, crea las condiciones para la felicidad.

2. Los valores como emergencia de las relaciones humanas

La vida humana, la vida en el planeta Tierra ha sido posible por las fuerzas de religación. En un cosmos que proviene de la separación y marcha ineludiblemente hacia ella, la religación ha creado las condiciones para la vida. Y si es posible reconocer en la historia humana y en los individuos humanos momentos de plena humanidad, éstos están marcados siempre por la religación, por la comunión del ser humano consigo mismo, con los otros, con el contexto o con lo que lo trasciende.



Hay un doble juego de tensiones en las relaciones que establecemos con los actores centrales de la realidad (nosotros mismos, los otros, lo otro y la especie humana). Por una parte, al relacionarnos con cualquiera de esos actores aparecen tensiones de inclusión y exclusión, de autonomía y dependencia, de acción propia y acción del medio. Pero, por otro lado, hay también tensiones, antagonismos y complementariedades, entre el individuo y la sociedad, entre éstos y sus contextos naturales y culturales, y entre todos ellos y la especie.

Los valores humanos emergen en este contexto. Son las relaciones que establecemos con nosotros mismos, con los otros, con lo otro y con nuestra especie las que producen valores. Estos valores emergentes son de diverso tipo y sus cualidades dependen de la riqueza, es decir, de la complejidad, de esas relaciones. Mientras más complejas sean, más ricos serán los valores que emergen de ellas. Por lo mismo, los valores, sean cuales sean, son distintos en diferentes momentos de la historia humana. No comprender esta característica de los valores produce, muchas veces, que busquemos sostener valores de una época en otra, sin darnos cuenta de que el propio valor ha cambiado, de que nuestra época requiere enriquecer un valor existente o reconocer los valores que emergen de las relaciones que se dan en su seno.

En consecuencia, el papel de la educación en nuestro tiempo consiste mucho más en enriquecer las interrelaciones e intrarrelaciones que establecemos con nosotros mismos, con los otros, con el contexto y con la especie humana, de manera que los valores emergentes sean auténticos y correspondan a la época que nos ha tocado vivir. ¿Significa esto renunciar a los valores que han permitido la humanización? De ninguna manera. Quiere decir solamente que todo valor ha de ser aceptado y analizado en su contexto, que de una educación valorativa pasamos a una educación ética. El componente trascendente de nuestras relaciones nos hace verlas en la perspectiva del tiempo y el espacio; nos permite reconocer nuestro patrimonio tanto como proyectar nuestros sueños humanos. En este sentido, al abordarlas, la escuela ha de cumplir tres roles: un rol pro-cultural, por el que reconocemos nuestra historia y el patrimonio humano; un rol contracultural, por el que oponemos nuevas relaciones a las que predominan en nuestra sociedad, y un rol intercultural, por el que avanzamos hacia una ciudadanía planetaria y de pleno reconocimiento y realización de los derechos humanos y de la naturaleza.



3. Las competencias éticas en Pedagogía Dialogante

Nuestra acción sobre las relaciones está guiada por el diálogo y el cuidado. Cuando denominamos “dialogante” al modelo pedagógico que postulamos, hablamos de una actitud. No es un simple calificativo; es la actitud que asumimos frente a toda relación, por la cual reconocemos lógicas diferentes, incluso antagónicas, pero en diálogo; mediante el diálogo, no limitado al lenguaje verbal, la sociedad creará la virtud del contexto, a saber, la libertad. De esta manera, educamos para la libertad, como postuló Paulo Freire, pero también educamos en libertad.

Desde esta perspectiva que trata de superar el reduccionismo de los modelos previos, la esencia de la educación ética debe ser una experiencia subjetiva para construir significados compartidos por la vía del diálogo. La educación ética empieza a través de la comprensión de sí mismo y del otro, de la interpretación de su intencionalidad, del reconocimiento de la validez de la subjetividad humana, que es un encuentro entre seres humanos que tiene como objetivo esencial generar sentido para la vida. A partir de esa comprensión se puede hablar también de la comprensión del contexto y de la comprensión de la trascendencia de la especie humana.

Proponemos, en consecuencia, una educación ética por competencias, es decir, aprehendizajes que no atañen a aspectos particulares sino a situaciones éticas de alto nivel de generalidad y complejidad, e involucran aspectos cognitivos, socio afectivos y práxicos. Son integrales, lo que quiere decir que cuando se adquieren comprensiones, actitudes o conductas, esa adquisición modifica la estructura ética global.

Hemos denominado comprensiones a las cuatro competencias éticas, que son la virtud que esperamos de los individuos, de la sociedad y de la especie humana:

- La comprensión de sí mismo
- La comprensión de los otros
- La comprensión del contexto
- La comprensión de la especie

El desarrollo de esas comprensiones nos permitirá alcanzar el más alto ideal de la especie humana: la libertad. Como sea, si nos detenemos en seres míticos creados por la cultura, como Prometeo, o seres reales como Jesús, lo evidente es que el sentido de la vida de la especie humana



se actualiza a través de la libertad. Lo que expone Prometeo al ayudar a los mortales es su libertad; Jesús, hijo de un dios encarnado en la Tierra, decide libremente sacrificar su vida para salvar a sus hermanos. El propósito de Prometeo es la libertad de los mortales; el propósito de Jesús se cumplirá cuando, en el fin de los tiempos, según su doctrina, accedamos a su reino de libertad.

Así lo cantan tantos poetas, artistas y científicos: la especie humana vive para su libertad.

*Para la libertad sangro, lucho, pervivo.
Para la libertad, mis ojos y mis manos,
como un árbol carnal, generoso y cautivo,
doy a los cirujanos.*

*Para la libertad siento más corazones
que arenas en mi pecho: dan espumas mis venas,
y entro en los hospitales, y entro en los algodones
como en las azucenas.*

*Para la libertad me desprendo a balazos
de los que han revolcado su estatua por el lodo.
Y me desprendo a golpes de mis pies, de mis brazos,
de mi casa, de todo.*

*Porque donde unas cuencas vacías amanezcan,
ella pondrá dos piedras de futura mirada
y hará que nuevos brazos y nuevas piernas crezcan
en la carne talada.*

*Retoñarán aladas de savia sin otoño
reliquias de mi cuerpo que pierdo en cada herida.
Porque soy como el árbol talado, que retoño:
porque aún tengo la vida.*

Miguel Hernández



4. Aproximación al concepto de actitud

En el lenguaje común el término de actitud es usado indiscriminadamente para referirse a diferentes situaciones.

Igualmente, en el ámbito académico, el concepto de actitud, como el de valor, no ha estado exento de controversias. Una revisión bibliográfica muestra que hay quienes la consideran “*un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias*” (Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962), caso en el que debemos tomar en cuenta que toda evaluación comporta una acción racionalizadora.

Otros la definen como “*una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación con un objeto*” (Murphy y Newcomb, 1935), caso en el que es preciso ubicar el alcance de lo afectivo. También encontramos a quienes, enfatizando lo propiamente comportamental, la definen como “*una disposición a actuar cuando aparecen las circunstancias*” (Brown, 1965) o “*respuesta a estímulos repetitivos*” (Zajonc, 1971). También hay los que la consideran “*una organización de cogniciones*” (Newcomb, Turner y Converse, 1965), o “*colección de cogniciones, creencias, opiniones, y hechos (conocimientos), incluyendo las evaluaciones (sentimientos)*” (Rosnow y Robinson 1967). En este caso, podríamos interpretar que las llamadas cogniciones aparecen dentro de un componente racional y cultural que estaría tras las actitudes.

De la primera postura expuesta a esta última, encontramos una tendencia a privilegiar los aspectos sensibles o los racionales. Lo que nos recuerda la distinción kantiana entre facultades de la sensibilidad y facultades del entendimiento. Sin embargo, estas concepciones que marcaron el pensamiento occidental, tienden, en el campo de la ética, a ser superadas en los últimos tiempos al reafirmarse la naturaleza unitaria de la existencia moral. Pues, si bien el ser humano fue dotado de razón también lo fue de sentimientos y de libertad para optar. Lo que no significa que estos dos ámbitos existenciales se den de forma fragmentada, sino que, por el contrario, se experimentan como manifestación simultánea y unitaria.

Además, las actitudes también son motivadas de alguna forma por las condiciones en que viven los sujetos, por sus roles y por las consecuencias que en su medio pueden tener sus conductas. Dados los diferentes factores que desencadenan una actitud y siguiendo la propuesta de Arnoldo Rodríguez, de verlos como componentes, sugerimos, entonces, trabajar



bajo la premisa de cuatro componentes que motivan las actitudes y que deben ser tenidos en cuenta en la evaluación y formación pedagógica actitudinal:⁸

- 1. Cognitivo:** comprende el conjunto de creencias, cogniciones, valoraciones, presupuestos, ideas, incorporadas y duraderas.
- 2. Sensible afectivo:** presente en sentimientos de aprobación y reprobación, gusto o disgusto o sencillamente sensaciones frente a un determinado objeto.
- 3. Conductual o expresivo:** los dos componentes anteriores son internos, no directamente observables. Sólo cuando se manifiestan en actos o conductas pueden ser directamente observados. Son parte de la actitud estos actos repetitivos congruentes con lo cognoscente y sensible afectivo.
- 4. Situacional:** se refiere al “complejo de factores y circunstancias físicas, sociales, culturales e históricas que definen y orientan las acciones de las individuos”⁹.

La actitud es, así vista, una predisposición a actuar (a través de gestos, palabras, acciones) en congruencia con unas creencias y cogniciones cargadas sensible, afectivamente a favor o en contra de un objeto en una situación singular.

Las actitudes se evidencian en la cotidianidad, son de naturaleza social y se van estabilizando a lo largo de la vida. En ese sentido, pueden enseñarse de manera intencional. El ejemplo y la exigencia han sido las vías que han sido utilizadas de forma más sistemática en la educación, entendiendo que los padres constituyen el principal parámetro de referencia para un niño en lo que a actitudes y valores hace referencia. De allí que las actitudes de los hijos expresen en algún sentido las de sus padres. Posteriormente, permanecerán o desecharán, en tanto estudiantes, algunas expresadas por sus maestros y compañeros. Finalmente, los adultos tenderán a conservar las actitudes que aprehendieron de niños, lo cual conduce a la necesidad de atender principalmente la infancia y juventud si se pretende desarrollar algunas actitudes en particular.

⁸Teniendo en cuenta que las actitudes se interiorizan y se aprehenden, en el proceso de su formación deben estar presentes estos cuatro componentes a fin de crear estrategias que favorezcan su óptimo desarrollo.

-Por objeto podemos entender: sí mismo, “el otro”, actos, artefactos o cosas, fenómenos o cualquier otro aspecto identificable en el medio.

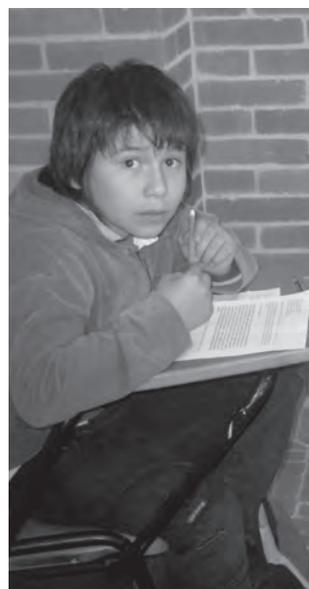
⁹Fronidizi, Risieri (1988). *¿Qué son los valores?* México: FCE.. p. 213



Desde su creación, el Merani ha atendido de manera especial el desarrollo valorativo y actitudinal. No se concibe un ser más humano si no se cuenta con recursos personales para atender los retos de la vida en términos de sus interacciones. Las tensiones, los conflictos, propios de la convivencia, son la oportunidad para darlos a conocer, pues son espacios sociales en donde se exponen o ponen a prueba las actitudes. La indiferencia, la evasión, la confrontación son expresiones que dan cuenta de un estilo de vida que promueve actitudes cercanas o no a la solidaridad, por ejemplo. La independencia, la responsabilidad pueden ser manifestaciones de alguna dimensión de la autonomía.

Comprendiendo que toda institución educativa tiene dentro de sus principios la formación de seres humanos, la escuela debe garantizar que profesores y padres de familia enseñen, evidencien actitudes favorables a la vida en comunidad, a la participación ciudadana, al compromiso social. De allí que se cuente con un sistema generalizado de formación que permita evaluar, propiciar determinadas actitudes, localizados en las actitudes de solidaridad, autonomía e interés por el conocimiento. Estas actitudes son abordadas por todos los profesores desde cada una de las asignaturas, así como desde los espacios y mecanismos extracurriculares. Deben ser favorecidas de forma permanente y cotidiana por parte de cada docente y se evalúa su contribución a su desarrollo, reconociendo anualmente al docente que de mejor manera desarrolla cada una de ellas. A nivel extracurricular, se han puesto en práctica estrategias innovadoras para favorecer la comprensión, la sensibilidad y el reconocimiento de los otros. Mediante dichas prácticas se entrega cada trimestre la dirección de la institución al grupo de estudiantes mayores y ellos nombran libremente sus directivas y docentes durante tres veces al año; y se favorece la socialización de sentimientos en días especiales como el Día del afecto o el Día de la Ética del cuidado.

De otro lado, las actitudes son evaluadas por los docentes, por el propio estudiante y por sus compañeros e intervenidas pedagógicamente de manera continua asignando a ellas una importancia tan alta como la demandada al trabajo académico. La evaluación permite el seguimiento personal, familiar e institucional de las actitudes, ayuda a tomar las medidas y apoyos necesarios cuando comienzan a detectarse los problemas. La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Para mejorar la confiabilidad de la evaluación, hemos establecido indicadores de cada actitud para cada uno de los ciclos, diversificado los instrumentos de recolección de la información



recurriendo a actitogramas, encuestas, entrevistas y sociogramas, entre otros; y ampliado las fuentes de evaluación recurriendo a los docentes y los estudiantes. Indudablemente es una evaluación de naturaleza compleja, y teniendo en cuenta ello hay que abordarla de manera intersubjetiva, dado que la intersubjetividad es la mejor manera, hoy por hoy, de acercarnos a la objetividad. Por su parte, las mediaciones grupales actitudinales favorecen la conciencia y la reflexión individual, grupal y mediada sobre las actitudes.



III. Fundamentos psicológicos

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1931, edición 1992, T. II).

a. Una visión diversa de las inteligencias humanas y los talentos

En el siglo pasado se creyó que la inteligencia era una sola, que la heredaban los hijos de los padres, que venía en los genes y que no se modificaba a lo largo de la vida. Según esta visión, se nació más o menos inteligente y esta característica permanecería con el tiempo. Eso fue lo que se creyó aproximadamente hasta 1980. Sin embargo, estas ideas subsisten en una parte amplia de la población hasta nuestros días.

Hace unos treinta años estas visiones sobre la inteligencia y el talento fueron superadas y hoy debemos hablar de diversas inteligencias, de múltiples talentos y del central papel que cumple el medio ambiente en el desarrollo de las inteligencias y los talentos en los niños.

Para llegar a estas conclusiones fueron muy importantes los aportes desarrollados durante el siglo anterior, en especial por Gardner (1994 y 1995), Sternberg (1987, 1990 y 1996) y Feuerstein (1993), y por los teóricos de los enfoques histórico-culturales varias décadas atrás (Merani, 1969, 1977 y 1979; Wallon, 1984 y 1987; entre otros).

Hoy en día hay que reconocer la existencia de inteligencias y talentos profundamente diversos, los cuales dependen fundamentalmente del



ambiente y de los procesos de mediación que previamente haya recibido el individuo en un contexto histórico-social determinado. Así mismo, sólo pueden desarrollarse las inteligencias y los talentos si se cuenta con contextos adecuados y con excelentes mediadores de la cultura.

Sin excepción, detrás de todo joven con talento existen unos padres que le permitieron explorar sus intereses desde pequeño, le brindaron la seguridad y el apoyo necesario para que floreciera; padres que estimularon y acompañaron su proceso de desarrollo desde los primeros años y que no suplantaron al hijo, pero que tampoco lo dejaron abandonado. Siempre detrás de todo joven con talento hay padres que están cerca y conocen a sus hijos, que asumen actitudes de compromiso y disposición para orientarlos; padres que dialogan con ellos, que los oyen, que comparten tiempo, actividades y espacios, pero que saben establecer los límites cuando el proceso de desarrollo lo requiere¹⁰. Así mismo, siempre es una condición para que aparezcan y florezcan los talentos, la presencia de maestros que prioricen el desarrollo frente al aprendizaje, de manera que se puedan promover las competencias con las que llegan los estudiantes. Un buen maestro conoce a sus estudiantes, les exige y reta porque sabe que cada día se puede llegar más lejos. Si sólo les exige, desaparece el clima afectivo requerido en todo diálogo de calidad, pero si no los reta, se sentirían bien, pero no avanzarían, no llegarían a un nivel mayor en su desarrollo, sino que permanecerían en el que ya alcanzaron. Para mediar hay que estar y mirar hacia adelante.

Tampoco se harían perceptibles, ni florecerían los talentos, si no fueran acompañados de esfuerzo y trabajo arduo, continuo y sistemático. La constancia y la dedicación son condición *sine qua non* para que aparezcan y se desarrollen. Por ello, si no están acompañados por pasión e intensidad, los talentos de los niños tendrán menos posibilidades de desarrollarse o, simplemente, no se desarrollarán.

Para desarrollar la inteligencia analítica es indispensable leer para acceder a las ideas que la cultura ha elaborado. Así mismo, es condición necesaria contar con maestros de calidad que ayuden a los niños a construir los instrumentos del conocimiento que les permitan cualificar sus representaciones de la realidad social y cultural y con maestros que

¹⁰ Ver al respecto *Las familias actuales: entre la permisividad y el abandono*, De Zubiría, 2012.



les ayuden a desarrollar sus operaciones intelectuales y sus procesos de reflexión sobre su propio pensamiento. Sin lectura, sin reflexión y sin maestros de calidad, es imposible el desarrollo cognitivo.

Para desarrollar la inteligencia valorativa necesitamos de la mediación de los otros para confrontar nuestros propios juicios y nuestras propias valoraciones. Solo con los otros encontramos los límites y nuestro propio conocimiento del sí mismo.

Para desarrollar la inteligencia práctica, requerimos de experiencias concretas reflexionadas. Requerimos acción, pero también de reflexión. Y en la reflexión, necesitamos que los otros nos ayuden a ubicar nuestras dificultades, nuestros errores y nuestras ilusiones.

Como puede verse, es indispensable tener en cuenta diversos factores cognitivos y no cognitivos al hablar de las inteligencias y los talentos y es inevitable concluir que los talentos en gran medida no nacen, sino que se hacen. En consecuencia, se consolidan solo si están acompañados de dedicación, trabajo, empeño y mediación.

Es gracias al trabajo, al esfuerzo, a la lectura, a la consagración y a la mediación familiar, social y cultural que nos volvemos más inteligentes y más talentosos.



b. La imposibilidad de evaluar las inteligencias mediante pruebas psicométricas

El origen de las pruebas psicométricas para evaluar la inteligencia estuvo asociado a la creación de un instrumento que permitiera predecir el rendimiento en la escuela de los estudiantes con menores capacidades cognitivas. Fruto de este trabajo se crearon los primeros test de inteligencia por parte de Alfred Binet en 1904, hace ya más de un siglo.

La prueba de Binet, con las subsiguientes revisiones realizadas, en especial con las llevadas a cabo por Terman en los años treinta, ha sido la más utilizada para la determinación de las capacidades intelectuales de las personas. La creación de los test de inteligencia marcó un hito en la historia de la psicología al dotar a psicólogos y educadores de un instrumento que supuestamente podría evaluar una capacidad tan compleja como la inteligencia.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las pruebas psicométricas fueron construidas un siglo atrás con los conceptos que en ese momento se tenían sobre la inteligencia; de allí que solo podían evaluar una muy pequeña parte de la inteligencia analítica dejando totalmente de lado las dimensiones socioafectivas y prácticas. Las pruebas no logran involucrar la adquisición de conceptos, redes conceptuales o categorías, como



criterios a tener en cuenta en la evaluación de las capacidades intelectuales, dado que hasta hace poco tiempo se creyó que los conceptos y los instrumentos del conocimiento no tenían una participación central en el proceso intelectual. Por ello, no existen pruebas de inteligencia independientes para cada una de las áreas del conocimiento. La mayoría de teóricos postpiagetanos abandonaron esta idea y reconceptualizaron el pensamiento formal a partir de esta incoherencia. Posteriormente, las investigaciones llevadas a cabo entre novatos y expertos ratificaron el papel central de los conceptos en el pensamiento. En consecuencia, para pensar bien no basta con operar adecuadamente; también es necesario tener conceptos e ideas claras sobre aquello sobre lo cual se está pensando. Eso no lo tenían claro quienes diseñaron las pruebas de inteligencia.

Así mismo, las pruebas de CI dejan de lado procesos esenciales como la metacognición, o capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, competencia que no podía haberse previsto un siglo atrás, dado que fue formulada hace tan solo algunas décadas por Flavell (1979 y 2000) y reformulada años después, entre otros, por Sternberg (1997). Debido a ello, las pruebas de inteligencia no evalúan la metacognición, y al no hacerlo, hoy no evalúan de manera adecuada la inteligencia de una persona.

En consecuencia, la validez de una prueba y un puntaje de CI correspondiente, es bastante más limitada de lo que se creía hasta hace unas décadas atrás. Esto ocurre en mucha mayor medida cuando se evalúan niños que evidentemente presentan capacidades y aptitudes sujetas a la incertidumbre y la variación futura; en especial, debido a los procesos de mediación cultural, familiar y escolar.

Que las pruebas de CI no sean adecuadas para evaluar la inteligencia no debe extrañar a nadie, dado que hoy en día debería ser claro que no existen pruebas para evaluar procesos complejos en tiempos breves. Y esto es válido tanto para el talento, como para las actitudes, la creatividad, las capacidades o las inteligencias.

Para comprender la incoherencia de evaluar la inteligencia de un niño o joven de manera escrita en un test de escritorio y de certificar dicha evaluación, sería conveniente que usted mismo respondiera esta pregunta: ¿Certificaría usted a su esposo(a) como buen esposo(a), después de haber vivido por años con él o ella? ¿Podría certificar que seguirá siendo buen(a) esposo(a) en los próximos diez años? Si esto no es posible, ¿por qué



entonces certificar la inteligencia de un niño que conocimos dos horas antes? ¿Por qué intentar predecir de esta manera el futuro de un niño que apenas está aprehendiendo las primeras letras y que todavía no ha leído los clásicos de la cultura y la ciencia, ni elaborado ningún aporte a la cultura universal o a la representación que de ellas tengamos en un momento histórico dado?

La incertidumbre es una de las características esenciales de los nuevos tiempos. El mundo se vuelve cada vez más flexible, inestable y cambiante. En estas condiciones, hablar de una prueba de papel de dos horas que supuestamente mide las inteligencias y decir que estos resultados permanecerán estables en el tiempo y que permitirán predecir el rendimiento académico de un niño y el éxito de su vida, dentro de un tiempo resultará tan risible como hoy nos parecen las pruebas que se aplicaban en el siglo XIX para evaluar la inteligencia y se pensaba que como nuestras ideas venían del exterior, quien tuviera más desarrollados los sentidos era más inteligente. Y así, aparecían como inteligentes quienes veían mejor o quienes resistían con mayor fuerza a descargas eléctricas producidas de manera intencional desde el exterior



c. Las capacidades intelectuales no determinan el éxito o fracaso académico de un estudiante

Durante el siglo XX el estudio paradigmático para pensar la inteligencia y la excepcionalidad fue adelantado por Lewis Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, en California (Terman et al, 1965). Ellos fueron los primeros en realizar un sistemático y completo estudio de seguimiento a individuos con capacidades intelectuales muy superiores. Este estudio es el que le dio fuerza a los principales mitos sobre la inteligencia durante el siglo pasado: su supuesto carácter hereditario, su supuesta estabilidad y las supuestas correlaciones entre pruebas de CI y rendimiento escolar.

El Estudio Terman concluyó que la población de CI muy superior tendía a tener éxito académico en el colegio y la universidad, y que el CI correlacionaba en un 0,5 con el rendimiento académico. Sin embargo, Terman nunca pudo responder por qué ninguno de los sujetos de su muestra realizó ningún aporte significativo a la cultura humana.

El propio Terman, al final de su vida, tuvo serias dudas al respecto y de manera autocrítica llegó a afirmar que variables de tipo emocional e interpersonal tenían un impacto alto en la determinación del éxito académico de un individuo. Los estudios mundiales actuales (Freeman, 2001; Terrassier, 2002; Benito & Alonso, 1996) y las propias conclusiones del Instituto Alberto Merani, permiten estar más de acuerdo con las tesis finales de Terman que con sus primeras conclusiones.

Nuestras propias investigaciones nos permiten concluir que, antes que el CI, en el rendimiento escolar de un estudiante tienen un papel mucho más importante la autonomía, el interés, la creatividad, la reflexividad, las competencias interpretativas y la resonancia familiar y escolar (De Zubiría & Ramírez, 2005). Después de realizar más de 2.000 correlaciones en la propia institución entre los años 2000 y 2003, podemos concluir que la correlación entre CI y rendimiento académico, en la institución, es nula. Es decir que tener un CI alto no significa que un estudiante obtendrá un buen balance académico, ni que presentar un CI bajo implica que será bajo su rendimiento académico. En consecuencia, el rendimiento académico en el Merani es independiente de la capacidad intelectual.

Como señalamos atrás, detrás de todo joven con talento siempre encontraremos un padre o una madre que favoreció una amplia explo-



ración de intereses desde edades tempranas; siempre se podrán rastrear maestros que supieron mediar y potenciar los procesos de desarrollo. Por ello, se puede afirmar que el talento no reposa tanto en la cabeza o en las manos de un niño como se supuso durante el siglo XX. La inteligencia y el talento dependen esencialmente de la interacción del niño y el joven con los mediadores y con la cultura. Esta conclusión implica que, en sentido estricto, no nacen niños más inteligentes que otros; lo que sucede es que hay niños que se vuelven más inteligentes y más talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir.



IV. Fundamentos sociológicos¹¹

Durante la última década del siglo XX, si bien la economía se ha modificado sensiblemente, la estructura y la función del sistema educativo norteamericano siguen siendo aproximadamente las mismas. Pero comienza a advertirse una sensación de crisis en torno de la enseñanza (...) Sin embargo el quid de la cuestión es que la enseñanza no ha cambiado para peor, sino que simplemente no ha cambiado (Reich, 1993).

a. Tendencias sociales para el siglo XXI

Vivimos un mundo profundamente distinto al que conocimos de niños, un mundo en el que la vida económica, política y social, es significativamente diferente; responde a otras leyes, otras lógicas, otros espacios, otras realidades y otros tiempos. Pensadores agudos y profundos de nuestro tiempo consideran que estamos ante una de las mayores transformaciones estructurales de todos los tiempos. La sociedad se volvió global e interconectada, el mundo se flexibilizó y diversificó, y cada vez más tuvo en cuenta al individuo. Estas profundas transformaciones condujeron a diversos sociólogos, políticos, economistas y administradores a pensar que podríamos estar ante el nacimiento de una nueva era o etapa en la vida humana. Toffler habló de una “tercera ola”, Drucker de una “sociedad postcapitalista”, y muchos otros han hablado de una sociedad de la información. Lo cierto, es que en las últimas décadas estamos ante procesos complejos y diversos de modificación de la vida económica, social y política.

¿Cuáles son estas transformaciones? ¿Cuáles son las principales tendencias sociales y cómo estas le generan nuevos retos al sistema educa-

¹¹ Para ampliar, consultar De Zubiría, J. (2001). *De la Escuela Nueva al constructivismo*. Cooperativa Editorial del Magisterio y el ensayo publicado en la Revista *Educación y Cultura* en noviembre de 2010: “Retos a la educación en el siglo XXI” (De Zubiría, 2010).



tivo y, en especial, a una innovación dedicada al desarrollo de individuos autónomos, críticos y éticos, como el IAM?

1. Se archiva la información por fuera del cerebro

Hemos creado una sociedad que ha encontrado múltiples formas de archivar la información por fuera del cerebro humano. Hoy por hoy se guarda información en celulares, medios magnéticos, satélites, libros, redes, discos duros, GPS y calculadoras, entre otros. Prácticamente todas las canciones pueden encontrarse en Youtube, y casi todas las revistas y periódicos se pueden consultar en la red. Se puede recorrer los museos más importantes del mundo y acceder a los debates e informaciones más pertinentes del momento, con tan solo hacer un clic en el computador. Es una sociedad que posee una red casi ilimitada de circulación de archivos, videos, fotos, canciones y textos.

Estas complejas transformaciones volvieron totalmente innecesario poseer los datos exactos en el cerebro humano y permitieron caracterizar como lo esencial para el proceso educativo desde el punto de vista cognitivo al desarrollo de la competencia para procesar, interpretar y argumentar la información. La profunda transformación de la sociedad demanda que los niños y jóvenes del siglo XXI posean competencias generales y ya no información de tipo particular.

2. La flexibilidad

La vida contemporánea es significativamente flexible y cambiante en tiempos y espacios breves. Las instituciones sociales –al igual que las económicas y políticas– se han vuelto crecientemente diversas y cambiantes. Los matrimonios se disuelven a diario, las familias se diversifican, los movimientos políticos sustituyen a los otrora poderosos e inflexibles partidos políticos; las escuelas se adaptan a los individuos y a las cambiantes necesidades de la época; las empresas, los productos y los procesos se adecuan a las condiciones aceleradamente cambiantes de la vida económica. La sociedad, como un todo, se flexibiliza.

Las iglesias tradicionales se debilitan y son sustituidas por nuevos movimientos más flexibles y contemporáneos. El protestantismo y el Islam

¹² A propósito, ¿cuántos números telefónicos recuerda usted si se le pierde el celular?



se amplían crecientemente por América Latina al tiempo que la Iglesia Católica ve disminuir sus fieles. Las nuevas iglesias matizan y diferencian sus posiciones, entendiendo que a los individuos hay que darles un papel más protagonista; y debido a ello, los invitan a hablar, cantar, a reflexionar, a compartir grupalmente, les buscan empleo y los recomiendan familiar y laboralmente.

La flexibilidad es una de las características centrales de la época actual y se caracteriza por la variabilidad en tiempos breves de los productos, los procesos, las instituciones y las estructuras, exigiendo con ello una gran capacidad adaptativa de los individuos y de las instituciones.

Como sostiene la UNESCO:

La educación debería incluir las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, las ciencias de la evolución biológica y las ciencias históricas... y preparar los espíritus para asumir lo inesperado y poder afrontarlo (UNESCO, 1999).

Morin (2000, 2001) desarrolló estos principios e insistió en que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. El conocimiento se entiende así como fruto de una traducción-reconstrucción mediada por el lenguaje y por el pensamiento y por ende, necesariamente propenso al error y a la ilusión. Todo conocimiento es entendido como una interpretación, dado que es leído e interpretado por un ser humano que posee paradigmas, sentimientos, ideologías y afectos; y es precisamente con ellos con los que lee e interpreta la realidad.

Conocer es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas (Morin, 2000).



En síntesis, las verdades hoy deben considerarse relativas (dependen del paradigma con el que se les mire), contextuales (dependen de la situación social y cultural en el que se interpreten) e históricas (dependen del contexto histórico en el que se estén analizando).

El mundo está cambiando a un ritmo sensible y los grandes retos que se desprenden para la educación en general son los de formar individuos flexibles, con mayor capacidad adaptativa y que entiendan el carácter relativo, contextual e histórico de toda verdad. Individuos que puedan convivir en un mundo aceleradamente cambiante, diverso e impredecible. Hay que formar a los individuos para que aprehendan a convivir con las incertidumbres de la vida y de la ciencia.

3. La individualización

Es indudable el enorme peso que adquiere el individuo en la coyuntura histórica: medios de comunicación, iglesias, partidos políticos y familias se individualizan cada día más y de manera acelerada.



Los medios de comunicación se orientan cada vez más a públicos especializados y por consiguiente más restringidos; se desmasifican e individualizan. Los partidos políticos son sustituidos por movimientos dirigidos, orientados y conformados por individuos. Las familias se disgregan, los hijos salen del hogar a edades tempranas, los padres se separan, dejando en el camino hijos individualizados.

Naisbitt y Aburdene (1992) argumentaban que los computadores, los teléfonos celulares, la electrónica, el video y los fax, hacen individuos más poderosos. Y sin dudar, tienen razón. Poderosos, sí... Pero también más solitarios. El individualismo creciente plantea, por tanto, un reto que tendrán que enfrentar las escuelas en el siglo XXI, de tal manera que se reconozcan y valoren las individualidades, las diferencias entre los seres humanos y la diversidad que le da riqueza al mundo; pero, así mismo, debemos entender que somos seres históricos y culturales, con raíces comunes y en los cuales hay que favorecer los elementos de cohesión que amenazan ser destruidos por una cultura galopantemente individualista que conduce a formar seres competitivos y poderosos, pero profundamente solos y desmembrados. Y hoy en día esto implica enfrentarse al destino mismo de la historia.

La desintegración familiar, la televisión, la llamada “comida chatarra” y la vinculación de la mujer al trabajo, han disminuido sensiblemente los tiempos de comunicación en el hogar. La ausencia de comunicación ha venido generando uno de los mayores problemas a mediano plazo para la cultura al exponer en el mundo a una población que carece del apoyo y la orientación necesaria en los períodos de formación.

Una gran mayoría de los hijos se formarán en hogares destruidos, algunos sin siquiera conocer a su padre, criados con padres diferentes a sus padres biológicos, sin participación educativa de los vecinos, sin familia extensa que les dé abrigo y protección, y casi sin hermanos. Tendrán en el hogar tiempos de comunicación cada vez más breves con sus padres, porque su madre se encuentra laborando en jornadas superiores a las de los propios hombres. Hijos abandonados por la cultura a la suerte, a la angustia y a la desorientación... Hijos con un agudo déficit de socialización, sin la presencia de la madre en el hogar; sin abuelos, tíos ni primos—porque el tiempo no lo permite—; con muy pocos o sin hermanos, sin reunión para la comida familiar, conectados al televisor y el computador y que en la mayor parte de los casos no pueden siquiera salir a la calle porque las condiciones de seguridad en las que viven se lo impiden.



Ante esta marcada tendencia social, se impone para la escuela el desarrollo del conocimiento de sí mismo y de los otros (Andrade, 2010), de manera que las instituciones puedan actuar de manera intencionada en la búsqueda de mecanismos que contribuyan a subsanar los agudos déficits de socialización que se derivan de una sociedad que debilita tan significativamente los papeles de las instituciones que tradicionalmente habían asumido los roles socializadores.

Las reflexiones anteriores y consideraciones de tipo social y ético han llevado al IAM a seleccionar la solidaridad como uno de los elementos centrales del perfil actitudinal del Merani.

4. La globalización

La economía, la cultura, las leyes y la vida política y económica se hacen cada día más globales. Se derrumban las barreras arancelarias entre los países, permitiendo el libre tránsito de productos y servicios en el mundo. Se transnacionalizan los procesos de producción. Los bienes —antiguamente “hechos en un país”— se diseñan en uno, se ensamblan en otro con micro componentes elaborados en múltiples más; sus capitales provienen de una variedad de países, lo mismo que los materiales con los que están hechos. La economía de servicios también se está volviendo transnacional. Tienden a desaparecer las economías nacionales. Las fronteras dejan de impedir la movilidad de productos, servicios y personas.

El dinero se traslada mundialmente de manera electrónica sin necesidad de papeles, trámites, ni tiempo. Los computadores y las tarjetas de crédito han roto todas las barreras a la movilidad del dinero.

El computador ha transformado totalmente la vida contemporánea, la producción, la ciencia, el sistema económico, la recreación, los servicios y toda la comunicación moderna. Junto con el celular, el escáner y la fibra óptica, han contraído el mundo y han generado una verdadera y gigantesca revolución en las telecomunicaciones contemporáneas con inmediatas incidencias en el sistema educativo.

El reto que una vida globalizada le impone a la escuela es la formación de un individuo global, integral y universalizado, que desarrolle la competencia para trabajar en grupo: individuos con la formación ética necesaria para elegir ante la multiplicidad de opciones valorativas que se le



presentan a diario, con dominio en el área tecnológica para intercambiar criterios, opiniones e ideas con personas ubicadas en lugares y espacios diferentes, con las competencias comunicativas para comunicarse con individuos de otras culturas y lugares geográficos.

5. El predominio del conocimiento en la época actual

Pero el cambio más grande que estamos viviendo en las últimas décadas, lo constituye la preponderancia que el conocimiento, el pensamiento y la creatividad han venido adquiriendo como motores de la historia y fuente de valor. Los otros factores de producción disminuyen, así, de tamaño, precio e importancia.

Las fuerzas y los motores de la historia han variado. Existió una época en la cual la riqueza estaba dada por el número de esclavos controlados; más tarde, las fuentes de la riqueza se trasladaron a la posesión de tierra y al control de siervos y vasallos. Durante la mayor parte del siglo anterior, el capital financiero se constituyó en la fuente más importante de riqueza. En el pasado próximo, la acumulación de capital y la tecnología, se convirtieron en los recursos económicos fundamentales, hasta tal punto que hoy nos llega a parecer imposible un proceso de producción sin ellos, como en su época les parecía inaudito a los fisiócratas franceses hablar de excedentes sin tierra. Hoy en día es significativa y creciente la valoración del pensamiento y la creatividad y la conversión de éstos en los principales factores de la producción contemporánea. El valor está dado ahora primordialmente por el componente de conocimiento y de ideas involucradas en los productos y no por la cantidad de materia prima incorporada o por la mano de obra de rutina.

Esta transformación en las fuentes de poder altera todos los espacios de la vida humana, incluso los secretos y reservados mundos de las fuerzas especiales de seguridad de las naciones. Es así como hasta hace poco el poderío militar seguía siendo una prolongación del inconsciente puño. En la actualidad, la fuerza se basa casi por completo en la información sistematizada.

La revolución biotecnológica y la inminencia de la reproducción *in vitro* de gérmenes de vegetales amenazan el empleo de millones de agricultores en el mundo y las escasas fuentes de divisas de los países tercermundistas. La fibra óptica está sustituyendo aceleradamente el cobre; el azúcar sin-



tético derrumbó los precios de la caña y arruinó las economías basadas en ella; los productos químicos deprimieron el mercado de los aceites vegetales; en un futuro próximo el caucho sintético dejará sin empleo a millones de personas en Malasia e Indonesia; y falta muy poco para que el café elaborado en laboratorios altere las economías de cincuenta países, entre los cuales se encuentra Colombia, que a comienzos del siglo XXI todavía dependen de su producción y exportación (Kennedy, 1993).

Esta revolución ha permitido que países sin ningún recurso natural adquieran ritmos de crecimiento nunca antes vistos en la historia. Hong Kong o Singapur, son tan solo ciudades que carecen de tierra o fuentes de recursos naturales y, aun así, poseen una de las más dinámicas economías de los últimos tiempos, con tasas de crecimiento del PIB cercanas al 8% durante los últimos treinta años, cuando el promedio anual alcanzado en el crecimiento del PIB durante el período conocido como de la Revolución Industrial fue inferior al 2.5%.

Como concluye el completo estudio mundial sobre la productividad adelantado por muy importantes grupos de investigación en doce países:

*En épocas bien recientes, las naciones de mayor éxito comercial, entre las que cabe destacar a Alemania, Japón, Suiza, Italia y Corea, han sido **naciones con recursos naturales limitados** que han tenido que importar la mayor parte de materias primas que emplean. También es interesante advertir que dentro de las naciones tales como Corea, Reino Unido y Alemania, son las **regiones pobres en recursos (naturales) las que están prosperando** en relación con las ricas en recursos (Porter, M, 1991: 25).*

Esta transformación debe llevar a los educadores a entender que las competencias que tendrán que desarrollar los alumnos son diferentes



a las que venían siendo trabajadas en la educación tradicional; y que la época actual demanda un individuo con mayor pensamiento analítico, pensamiento creativo y competencias comunicativas.

b. Desfase entre la escuela actual y la sociedad

La caracterización anteriormente presentada en torno a las tendencias sociales trazadas desde fines del siglo XX nos sirve de marco de fundamentación, a partir del cual se derivan algunas de las preguntas y demandas que la sociedad le genera al sistema educativo y a las cuales una institución como el Merani deberá dar respuesta en la medida de sus capacidades, entendiendo que la educación tiene finalidades propias, pero que también tiene que dar respuesta a las demandas sociales.

La escuela tradicional dio respuestas a las necesidades y requerimientos de las sociedades agrarias e industrializadas. Enseñó a leer y a escribir a nivel elemental, impartió normas básicas de ortografía y urbanidad, y garantizó el manejo de los algoritmos aritméticos esenciales; pero detrás de ese programa encubierto, su verdadero y esencial papel consistió en formar a los trabajadores rutinarios para que laboraran en las empresas y las instituciones. Esta escuela fue creada para formar empleados obedientes y cumplidores que acataran las normas y las disposiciones emanadas por los jefes y que enseñara a realizar trabajos supremamente rutinarios y mecánicos. Es una escuela hecha a imagen y semejanza de las fábricas de la “segunda ola” (Toffler, 1993). Muy seguramente esto lo tenía claro Pink Floyd cuando compuso su canción *The Wall* en 1979, y lo expresó magistralmente el británico Alan Parker cuando llevó la canción al cine en 1982. Es una escuela que no ha formado individuos creativos, ni ha desarrollado en los niños y jóvenes la inteligencia práctica, el análisis, el conocimiento de sí mismo o la argumentación, pero que sí ha sido muy eficaz para formar individuos obedientes, cumplidores y adecuados para realizar trabajos mecánicos y repetitivos.

Sin embargo, la escuela tradicional terminó por volverse obsoleta en las últimas décadas frente a los sensibles cambios sociales, económicos y políticos vividos a nivel mundial. La escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante. Un mundo en el que la vida económica, política y social se



tornó altamente diversa y flexible, no se corresponde con una escuela que enseña lo mismo a todos, y que lo hace de manera tan rutinaria. Más exactamente, la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una situación profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. ¡Unos jóvenes que vivirán en el siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX!



V. Fundamentos pedagógicos

Si le damos un pescado a un niño lo alimentamos un día, pero si le damos una caña de pescar lo alimentaremos toda la vida.
(Proverbio Chino)

a. La propuesta pedagógica del Instituto Alberto Merani¹³

Según la creativa expresión de Not (1983 y 1992), a lo largo de la historia de la educación sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia, los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes.

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, consideran que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y presuponen que hay que recurrir a la enseñanza y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase.

Por el contrario, para los modelos autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. La educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos

¹³ Para una cabal comprensión de los principios pedagógicos se hace necesaria la lectura del texto *Los Modelos pedagógicos*, escrito por el miembro fundador Julián De Zubiría (2006).



artesanos y constructores de su propio desarrollo (Not, 1983) y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

b. La síntesis dialéctica de la Pedagogía Dialogante

Frente a los enfoques heteroestructurantes ampliamente dominantes y generalizados a nivel mundial, aparecieron, desde inicios del siglo XX, enfoques autoestructurantes que intentan disputarle el terreno a la Escuela Tradicional. A comienzos del siglo XX adoptaron la forma de Escuelas Nuevas y Activas y en las últimas décadas del mismo siglo asumieron el nombre de “corrientes constructivistas”. Pero ante ellos, muy seguramente tendrá que abrirse paso un modelo dialogante e interestructurante (Not, 1983), que, reconociendo el papel activo del estudiante en el aprendizaje, reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso; un modelo que garantice una síntesis dialéctica.

Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos heteroestructurantes el hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplen un papel central en el proceso de



aprehendizaje, siempre y cuando se hagan siempre en contextos diversos. Esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes. Sin embargo, la necesaria síntesis actual tendrá que discrepar del papel predominante que dichos enfoques centrados en el docente le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel tan pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, una síntesis dialéctica tendría que reconocer en la Escuela Activa y en los enfoques constructivistas la validez que tiene el reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprendizaje y la finalidad de la comprensión y el desarrollo intelectual que le asignan a la escuela; pero tiene que distanciarse de la sensible subvaloración que dichos enfoques realizan de la función y el papel de los mediadores en todo proceso de aprendizaje, y de la minusvalía en la que siguen ubicando las dimensiones prácticas y afectivas en la educación.

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo.

Hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos corresponsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, 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. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del “sujeto que siente, actúa, interactúa y piensa” como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser



humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

c. Las implicaciones pedagógicas de un modelo dialogante en los propósitos cognitivos

Adoptar un modelo dialogante obliga a transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase.

El propósito central de un trabajo dialogante debe ser el desarrollo y no simplemente el aprendizaje. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la “humanización del ser humano” como decían Merani y Vigotsky (cit. por Riviere, 1996: 19). La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no pescados. Y desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes, y pescados desafortunadamente, por lo general, viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar.

Quien aprende una información particular, como por ejemplo, los símbolos químicos, un dato histórico o geográfico o una derivada, entre otros, no piensa mejor; pero quien aprehende a leer, argumentar o deducir, sí piensa mejor, ya que dispone de instrumentos que le permiten acceder al conocimiento y a las interpretaciones. La lectura, la argumentación, la deducción, la autonomía y el interés por el conocimiento son cañas de pescar, en tanto que las informaciones geográficas, históricas, gramaticales, científicas o matemáticas, son pescados.

En consecuencia, la escuela debe orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en real. Como decía Vigotsky: “El buen aprendizaje es aquel que las capacidades del sujeto no le permiten atender”; es decir, aquel que efectivamente “jalona” el desarrollo.



En una palabra, la educación se debe convertir en la instancia que impulsa el desarrollo de competencias comunicativas, éticas, argumentativas e interpretativas, entre otras. Y como demuestran diversos estudios, sólo contando con procesos educativos es posible resolver problemas que exijan pensamiento formal o clasificaciones mediante categorías abstractas

Desde una perspectiva psicopedagógica, uno de los más creativos y sustanciales aportes de Vigotsky, derivados de la reflexión anterior, será su original teoría sobre la “Zona de Desarrollo Potencial”, tesis que proviene de la interrelación establecida entre aprendizaje y desarrollo.

Para Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados (Vigotsky, 1979). De esta manera, el aprendizaje debe cumplir un papel central en el desarrollo del individuo. Desde que inició sus investigaciones con los campesinos siberianos, una de sus preocupaciones centrales fue la de alcanzar el desarrollo del pensamiento abstracto, hipotético y deductivo desde edades tempranas. Esta interdependencia entre aprendizaje y desarrollo desde el punto de vista pedagógico implica “...una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño”. La escuela pierde, así, el carácter pasivo que ha cumplido en el desarrollo infantil y puede y debe contribuir al desarrollo del escolar.

En consecuencia, los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar la “humanización del hombre”; y deben estar contextualizados a las condiciones actuales del desarrollo individual y social. Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables, como quisieran los enfoques autoestructurantes; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un enfoque heteroestructurante. Al fin de cuentas, para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco adelante de él, tal como señalamos al retomar el concepto vigotskiano de la *Zona de Desarrollo Potencial*.

d. Los propósitos valorativos en la Pedagogía Dialogante

Como hemos pretendido mostrarlo, un modelo pedagógico dialogante reclama propósitos ligados con el desarrollo humano y no solamente con



el aprendizaje, exigiendo además propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico, lo que obliga a la escuela a definir competencias sobre las cuales enfocar el trabajo en todas las áreas y todos los ciclos. A nivel valorativo, necesitamos propósitos y contenidos que garanticen mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal (Gardner, 1983); es decir, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social. Para lograrlo, es necesario, entre otros, que la escuela dote de competencias afectivas y éticas a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás y al contexto. Se trata de garantizar un desarrollo ético y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo; es decir, de generar un desarrollo moral y valorativo trascendente y no simplemente un aprendizaje.



Para conseguir estos objetivos, hay que involucrar a las escuelas en el propósito de cualificar las competencias éticas de sus estudiantes (Andrade, 2010), mejorando con ello el conocimiento de sí mismos y de los otros; cualificando la lectura de los gestos y actitudes externas y de las propias, orientando el manejo de nuestras propias emociones y de las de los demás. Al fin de cuentas somos hombres no solo porque pensamos, sino también porque amamos y porque actuamos como seres culturales.

La escuela actual debe formar seres humanos transparentes en sus emociones y en sus sentimientos intelectuales; “hombres y mujeres del Renacimiento”, como los denomina el miembro fundador Gerardo Andrade (Andrade, en prensa). Hombres que

cultiven no sólo la razón sino también el sentimiento, que desarrollen intereses por las artes, el cine, la literatura, así como por la ciencia y la filosofía; que se acerquen tanto a la práctica, como a la comprensión y sensibilización ante la ciencia, el deporte y el arte. Hombres y mujeres que experimenten el imperativo de respetar las libertades y de no violentar la sociedad; que sientan que es necesaria una radical transformación de las relaciones entre los seres humanos. Hombres tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismos y hacia los demás.

La formación ética implica una dimensión cognitiva, una socioafectiva y otra práxica (De Zubiría, X. y otros, 2004). La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación ética, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejores competencias para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales.

Según lo anterior, paralelamente a la comprensión cognitiva, es necesario desarrollar la comprensión afectiva: la comprensión humana que es por definición intersubjetiva. Esto implica un conocimiento y una comprensión de los sujetos y de sus interrelaciones. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo. En este sentido, la explicación es insuficiente para la comprensión humana. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Andrade, 2010). Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad; en especial, la comprensión de los sujetos.

En consecuencia, debemos expresar nuestra seria preocupación por las posturas dicotómicas y sectarias que han tomado tanta fuerza en épocas recientes en educación. No solo se plantea equivocadamente el dilema de si debemos concentrarnos en lo cognitivo o lo valorativo –dilema que pretendemos haber argumentado que es claramente falso desde la perspectiva de la integralidad–, sino que también ha comenzado a hablarse con relativa fuerza de si debemos hacer evaluaciones



sumativas o formativas, calificar de manera cualitativa o cuantitativa, evaluaciones centradas en el proceso o en el resultado, para mencionar tan solo algunas de las posturas dicotómicas señaladas recientemente en torno a la evaluación. Dichas reflexiones representan un claro retroceso pedagógico y solo podrían explicarse desde posturas muy distantes de la complejidad y la dialéctica.

El ser humano es al mismo tiempo racional, emocional, cognitivo, afectivo, científico, poeta, delirante, loco y coherente. Es así como el mismo ser humano que llegó a la luna y ha explorado el espacio más distante, ha sido incapaz de resolver el problema del hambre en la tierra y sigue bombardeando la miseria, incluso en la misma zona que según los estudios actuales sirvió de cuna a la civilización humana, la que produjo los inventos más grandes hasta hoy conocidos a la raza humana: la rueda y la escritura. En ocasiones, el mismo ser que se percibe como tan racional, equilibrado y profundo, termina actuando como un infante profundamente inmaduro ante un conflicto con un hermano, un colega o un hijo. Tal como sostiene Morin (1999), el ser humano es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador.

Por lo anterior, tenía profunda razón Wallon cuando clamaba por una educación que liberara al ser humano y que entendiera que el fin último de toda educación debería ser el de formar un ser más libre para pensar, sentir y actuar. En sus propias palabras y formulando el lineamiento para la educación en la Francia de la postguerra, afirmó:

Queremos desarrollar en todos un alto grado de conciencia moral e intelectual, de tal forma que cada uno pueda elegir lo mejor posible sus opiniones, su manera de vivir, de pensar, de comportarse. Queremos respetar ante toda la independencia del hombre, queremos que cada individuo se responsabilice de lo que cree y de lo que hace (Wallon, 1987).

e. La Pedagogía Dialogante, las competencias comunicativas y el pensamiento

Las reflexiones que hemos realizado hasta el momento sobre la interestructuración deberían generar cambios sensibles en los contenidos



y en los enfoques para trabajar la lectura y la comprensión en la escuela. Veamos sintéticamente cada uno de ellos.

La tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicada a la lectura nos debe conducir a reconocer *el papel activo que cumple el lector en todo proceso de lectura* (De Zubiría, 2006a). De esta manera, leer no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una *tábula rasa* en la búsqueda de significados. La lectura no puede comprenderse exclusivamente como un proceso decodificador, a través del cual se “extraen” los significados que están en las palabras, como lo han llegado a creer posturas nutridas en enfoques heteroestructurantes. Y no puede ser así, ya que en la interpretación lectora participan tanto las proposiciones del texto escrito como los conocimientos, los conceptos y las actitudes que posee el lector. Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos. Nuestros conceptos nos permiten comprender sus significados y nuestras actitudes ayudan a orientar la atención y la voluntad hacia el texto. Tal como lo señalaron, sucesivamente, Piaget, para entender el conocimiento humano, Kuhn, para comprender las revoluciones científicas, y Ausubel, para interpretar los aprendizajes, *los conceptos previos cumplen un papel central en la representación mental*. Y tal como puede inferirse de las reflexiones de Van Dijk (1997), los modelos mentales nos explican por qué múltiples de las cosas que interpretamos están en nuestras memorias semánticas y no en los textos. Por lo anterior, la lectura y la escritura deben ser entendidas como competencias sociolingüísticas y comunicativas.

De allí que sea equivocado considerar la lectura como un simple proceso decodificador. Los autores que hacen eso desconocen el papel decisivo que cumple el lector en dicho proceso. Leer consiste en convertir el texto en una estructura de proposiciones, la cual se liga con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto.

En una segunda acepción de la dimensión cognitiva y ligada con la necesidad de favorecer el desarrollo del pensamiento, un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los niños y jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes. Es necesario dotarlos de los conceptos, que son los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias.



Para comprender ello conviene retomar la tesis central de David Ausubel (1983 y 2002) sobre el aprendizaje. Tal como demostró ampliamente la Teoría del Aprendizaje Significativo, la principal variable que incide en el aprendizaje tiene que ver con la presencia de conceptos claros, jerárquicos y diferenciados en la estructura cognitiva previa del estudiante. De allí que aprender sea fundamentalmente interrelacionar de manera significativa los conocimientos nuevos con los antiguos.

f. El concepto de Ciclo en la Pedagogía Dialogante y el Instituto Alberto Merani

Desde hace más de dos décadas, el Instituto Alberto Merani viene trabajando mediante una estructura organizada en ciclos que cubre toda la escolaridad básica y media, y el año de transición desde la educación inicial. Cada ciclo tiene una duración de tres años, para un total de doce años de escolaridad, y cada uno de ellos se caracteriza según el desarrollo cognitivo, valorativo, social, comunicativo y práxico alcanzado por niños y jóvenes, y los cuales atraviesan por cuatro ciclos diferenciados cualitativamente entre sí: Exploratorio, Conceptual, Contextual y Proyectivo.

Para llegar a esta caracterización, en el IAM tuvimos inicialmente en cuenta principios de la psicología genética formulada por Piaget, los cuales revisamos y reelaboramos a partir de las lecturas de algunos exponentes de la Escuela Histórico-cultural, en particular, de los desarrollos de Elkonin, Davidov, Wallon y Merani. Así mismo, la puesta en práctica de los ciclos en la institución durante estas dos décadas ha generado reconceptualizaciones que deben ser tenidas en cuenta en una caracterización actual de los ciclos en educación colombiana.

Un ciclo debe entenderse en educación como una estructura de conjunto en la que predomina una actividad rectora y una de las dimensiones en el desarrollo humano. En torno a esta actividad y a esta dimensión, en el cada ciclo se articula el desarrollo. Según dijimos anteriormente, en educación podemos tener en cuenta diversas dimensiones en el desarrollo humano: el cognitivo, valorativo, social, comunicativo y práxico. Dada la complejidad del desarrollo humano, estas dimensiones suelen desarrollarse de manera disincrónica; es decir, que los desarrollos de una dimensión no necesariamente generan desarrollo en las otras dimensiones.



Esta estructura compleja y dinámica, permite a los docentes proyectar un trabajo conjunto en cada una de las áreas transversales y definir unas prioridades de formación y evaluación conjunta, las cuales tienen que nutrirse necesariamente en las prioridades previstas por el PEI, y reflejarse en el currículo propuesto, desarrollado y logrado, y en el plan de prioridades de la institución educativa.

Cada ciclo se constituye en una unidad articuladora del trabajo pedagógico en la institución; y en torno a ella se vinculan los docentes para enfrentar de manera conjunta las prioridades del desarrollo de niños y jóvenes. En consecuencia, el trabajo de los docentes en el ciclo demanda acuerdos sobre las características que debe presentar la mediación en valores y actitudes, en operaciones intelectuales e instrumentos del conocimiento; en competencias comunicativas propias de los niños y jóvenes de dicha edad de desarrollo; y en las actividades rectoras que la institución impulsará.

Los ciclos deben articular el trabajo en competencias cognitivas, valorativas y prácticas. Y en torno a ellas deben existir acuerdos previos para potenciar el impacto de los docentes en el desarrollo integral de los estudiantes y para garantizar una evaluación formativa, dialogante e integral del estudiante. Así mismo, el tránsito de un ciclo a otro significa que ha variado la edad de desarrollo de los estudiantes y que se ha producido un cambio cualitativo en las actividades centrales que realizan dichos estudiantes y en las maneras de organizar el conocimiento; en la resolución de las tensiones valorativas, y en los niveles de desarrollo de sus competencias comunicativas. De esta manera, Pensamiento, Valores y Lenguaje adquieren el carácter de áreas transversales que orientan la acción conjunta de todos los docentes en un momento del desarrollo de los estudiantes. Todos los docentes de un ciclo determinado priorizan la mediación en desarrollo del pensamiento, valores y lenguaje; es decir, todos los docentes priorizan el trabajo y la evaluación por competencias (De Zubiría, en prensa). Y esta acción conjunta de todos los docentes es la que garantiza que se trabaje integralmente y que la escuela supere la visión racionalista, dicotómica, informativa y fragmentaria que la ha caracterizado hasta la fecha.

Y esta acción conjunta e integral de los docentes en la mediación y en la evaluación es la que garantiza que la meta del desarrollo se convierta en la prioridad de la institución. Esta acción conjunta de todos los docentes es la que garantiza que la escuela deje de estar centrada en el



aprendizaje y convierta la humanización del ser humano en su prioridad esencial. Así lo entendimos en el IAM desde hace dos décadas y allí podemos encontrar algunas de las explicaciones del éxito que hemos tenido en educación.

Diversos estudios mundiales y nacionales sobre las instituciones que alcanzan mayores niveles de éxito (Davis y otros, 1992; Edmonds, 1982; OCDE, 1994 y De Zubiría et al, en prensa) han encontrado un conjunto de variables asociadas a la calidad educativa y entre ellas destacan la definición de un PEI claro y compartido, y con el cual se identifiquen docentes, estudiantes y directivos. Así mismo, destacan la necesidad de centrarse en competencias esenciales y en delimitar y precisar los currículos en torno a ellas. El trabajo por ciclos facilita el que se eleven los niveles de identidad de la comunidad educativa con el PEI y el que el currículo se delimite y se centre en competencias esenciales; y al hacerlo, el trabajo por ciclos favorece la calidad de las instituciones educativas.



VI. Los fines de la educación en el Merani¹⁴

Una escuela tradicional que ha generado un impacto tan bajo en las competencias para pensar, interpretar y comunicarse, requiere ser repensada. Una escuela tradicional que ha generado impactos tan negativos en la autonomía y el interés por el conocimiento requiere volver a pensarse. Ante este oscuro panorama de una escuela tradicional que no responde a las necesidades contemporáneas y que no ha logrado garantizar los aprendizajes que ha buscado, adquiere importancia preguntarse por los nuevos desafíos que deberá enfrentar la educación en las próximas décadas. Pese a lo complejo e incierto de dicho ejercicio, resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual, como lo hemos hecho durante las dos últimas décadas de vida en el Instituto Alberto Merani desde la perspectiva de la Pedagogía Dialogante. El Merani ha vuelto a pensar los fines y contenidos que habían sido definidos para las escuelas. Y en estas líneas mostraremos qué es lo que hemos propuesto para los alumnos bajo nuestra orientación y para miles de estudiantes que en diversas instituciones educativas se educan bajo principios basados en nuestra propuesta pedagógica dialogante.

a. Primero: Priorizar el trabajo en competencias básicas

Como afirmamos en el capítulo IV del presente Proyecto Educativo Institucional, hoy en día las redes electrónicas se constituyen en inagota-

¹⁴ Es importante que el lector consulte los planteamientos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Las propuestas formuladas en dicho documento se dirigen a elevar la inversión en ciencia y tecnología, a flexibilizar la formación a partir de noveno grado, a privilegiar la comprensión lectora y la capacidad de razonamiento en la educación básica y a la realización de exámenes diferenciados de Estado, uno en noveno, concentrado en la comprensión lectora, la capacidad de razonamiento y la escritura; otro en el momento del grado de la educación media, en el que se evalúen los conocimientos requeridos para la carrera profesional que elija. La revisión del Informe resulta obligatoria para los interesados en la prospectiva educativa del país y para encontrar una gran empatía con los fines que ha venido consolidando el Merani para sus egresados.



bles memorias sociales externas al individuo y la necesidad de disponer en la memoria individual de las informaciones y datos particulares que ha acumulado la historia humana se torna totalmente obsoleta en los tiempos modernos. Cualquier información está al alcance de la mayoría de individuos presionando una tecla de su computador o de su celular, o de su GPS, o de su Ipod o accediendo a cualquier red mundial de datos.

En este contexto, pierde pertinencia una escuela centrada en el aprendizaje de informaciones particulares, tarea a la que impertinente-mente se ha dedicado la escuela durante los últimos siglos. Esto es válido en mayor medida en una época en la que se calcula que cada doce años se duplica el conocimiento humano (Gimeno Sacristán et al, 2009).

La escuela deberá garantizar en los estudiantes el desarrollo de competencias cognitivas y éticas, de manera que los estudiantes estén en capacidad de interpretar, analizar y argumentar la información depositada en las redes, y al mismo tiempo, estén en capacidad comprenderse a sí mismos, comprender al contexto, a los otros y a la especie humana (Andrade, 2010).

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprehendimientos integrales, generales, que alcanzan niveles de idoneidad crecientes y las cuales se desarrollan y expresan en diversos contextos (De Zubiría, en prensa). Las competencias implican de esta manera un saber hacer, un saber sentir y un saber pensar; y sólo se es competente cuando acompañamos de pasión y acción la comprensión, cuando logramos niveles de idoneidad en ello y cuando podemos –como explicaba Davidov (1988)– operar con los conceptos adquiridos en contextos diversos.

Lo cognitivo nos dota de las herramientas para saber lo que se hace, cómo y por qué se hace; lo valorativo nos permite tener presentes las intenciones, la voluntad y la responsabilidad; al tiempo que lo práxico nos orienta hacia la reflexión y conciencia de nuestros actos, para realizarlos cada vez de mejor manera.

Frente a una escuela que privilegió lo particular y específico, trabajar por competencias implica una transformación profunda de ella, al centrar el proceso educativo en mayor medida en los aspectos más generales y esenciales. Trabajar y evaluar por competencias demanda organizar el currículo y las evaluaciones por niveles de complejidad creciente y hacerlo en diversos contextos. En este sentido, demanda pensar en nuevos



fines y nuevos contenidos a ser abordados en la educación, porque con los fines y contenidos actuales, los cuales están centrados en la reproducción y en la domesticación del ser humano, no es posible un trabajo por competencias.

Desde el inicio de la institución se definieron tres áreas fundamentales que serían trabajadas como áreas particulares y como áreas transversales; es decir, que el desarrollo de estas competencias sería responsabilidad de los docentes de estas áreas y simultáneamente de los docentes de todas las demás. Pensamiento, Valores Humanos y Lenguaje se constituyeron en los tres ejes vertebrales en la formación de la institución. Estas áreas definieron las competencias transversales a ser trabajadas en toda la institución y en todos los ciclos.

Para lograr la finalidad anterior, creamos las áreas de Valores Humanos y Pensamiento, que no existían –ni existen– en la educación regular, y reconceptualizamos completamente el trabajo para el área de Lenguaje. En esta última, en la educación tradicional se enfatiza en la gramática, la literatura, la ortografía y la caligrafía. Nuestro énfasis se desplazó por completo hacia la comprensión lectora, la escritura de ensayos y el desarrollo de competencias expresivas.

El área de Pensamiento se propuso desarrollar competencias cognitivas vinculadas con la proposicionalización, la conceptualización, la deducción, la inducción, la argumentación, la contraargumentación y la derivación, según cada uno de los ciclos del desarrollo en el que se ubicara el estudiante. Se trataba de desarrollar estas operaciones intelectuales y de alcanzar niveles de dominio en cada una de ellas y en cada ciclo se enfatizarían algunas de ellas. Y este dominio solo se alcanzaría si todas las asignaturas utilizaban en su trabajo las competencias transversales trabajadas inicialmente por el área de pensamiento. Por ello, el área abordaba estas competencias transversales en los cursos iniciales de cada ciclo, al tiempo que las demás asignaturas trabajaban dichas competencias en los cursos B y C de cada uno de los ciclos. El área de Pensamiento jalonaría el desarrollo de las competencias cognitivas que las demás áreas consolidarían.

En el área de Lenguaje, el énfasis se trasladó –como señalamos unos párrafos atrás–, a la comprensión lectora y la escritura, y al desarrollo de competencias expositivas. Se trata fundamentalmente de llegar a la lectura crítica, después de pasar por una lectura contextual y por la



interpretación de las macroproposiciones involucradas en el texto (Van Dijk, 1997). La finalidad es asegurar que el niño vaya accediendo a niveles cada vez más complejos de interpretación y lectura, teniendo en cuenta diversas estrategias que le ayudan a acceder a la comprensión de las ideas principales y de los argumentos que a ellas subyacían.

De esta manera, quien alcanza altos niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas puede adquirir nuevos conocimientos. Puede ser, por ejemplo, que un niño con excelente nivel de comprensión lectora no tenga la información sobre la extensión de los ríos, las capitales de determinados países o el nombre de sus gobernantes durante el siglo pasado; sin embargo, la competencia interpretativa le permitirá acceder a cada una de estas informaciones, si esa fuera su necesidad. Y lo más importante, le permitirá interpretarla, le permitirá operar con ella en diversos contextos, le permitirá incorporarla de tal manera que cambie hasta su propia estructura cognitiva. Allí se expresa de manera clara la prioridad asignada al desarrollo frente al aprendizaje.



No se trata simplemente de transmitir conocimientos, suponiendo que con ellos se desarrolla el pensamiento, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, comunicativo, social, afectivo, estético y práxico. En el Merani creemos que la función de la escuela debe ser favorecer e impulsar el desarrollo y que no debe seguir centrada en el aprendizaje, como aún creen equivocadamente diversos modelos pedagógicos aun vigentes en la actualidad (Not, 1983 y De Zubiría, 2006b). Pero esto implica un cambio profundo en los fines y contenidos de la educación actual, ya que con los fines y contenidos actuales, que privilegian la información desarticulada y descontextualizada, no es posible un trabajo centrado en el desarrollo.

En el caso del Instituto Alberto Merani, lo anterior significa formar un egresado que alcance altos niveles de dominio en las competencias comunicativas para escribir, leer, interpretar y exponer; así mismo en las competencias cognitivas para argumentar, contra argumentar y derivar; y en las competencias éticas para comprenderse a sí mismo, a los otros, al contexto y a la especie humana. Estas son, desde nuestra perspectiva, nuestras esenciales competencias transversales. Las áreas de Pensamiento, Valores Humanos y Lenguaje las trabajan e impulsan en los cursos iniciales de cada ciclo, y las demás áreas las consolidan uno y dos años después.

Desafortunadamente, los niveles actualmente alcanzados en competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en la gran mayoría de estudiantes de la educación colombiana y latinoamericana, demuestran que éste es un propósito lejano de poder cumplirse en la educación regular. Sin embargo, pensar el currículo y la evaluación desde la perspectiva de las competencias nos está ayudando en el Merani a gestar el cambio necesario en la educación.

b. Segundo: Garantizar el desarrollo de competencias en cada una de las áreas

Según lo que expusimos en el numeral anterior, las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales deben desarrollar competencias transversales. Sólo así se alcanzarán altos niveles de pensamiento, interpretación y comunicación. Sólo así se consolidan las competencias y se alcanzan niveles de idoneidad en ellas. Sin embargo, así mismo, cada una de las áreas, tiene competencias propias por desarrollar.

Ciencias Sociales, por ejemplo, tiene como responsabilidad favorecer un pensamiento más crítico y relativista, entre otros. Matemáticas, debe favorecer la modelación y la resolución de problemas, al tiempo que Ciencias Naturales deberá favorecer la indagación, la responsabilidad con el entorno y el acercamiento a la metodología científica, entre otros.

En consecuencia, hay que dotar de los conceptos y las redes conceptuales esenciales a los niños y jóvenes en cada una de las áreas; pero, al mismo tiempo, hay que garantizar que ellos estén en capacidad de operar con ellos y que desarrollen la disposición de hacerlo, tal como



anticipadamente captó Ausubel (1983) en su original Teoría del Aprendizaje Significativo.

Dado lo anterior, todas las áreas en la institución han organizado su currículo a partir de una visión integral, general, contextual y por niveles de idoneidad de los contenidos a trabajar. Todas las áreas han precisado las competencias a trabajar en cada uno de los ciclos y en cada una de las asignaturas. Y al hacerlo, han tenido que privilegiar los conceptos y procesos generales frente a las informaciones particulares y específicas, tarea que tristemente hoy sigue dominando la educación en Colombia y América Latina. Y al hacerlo, es imprescindible caracterizar los diferentes niveles de idoneidad que se pueden alcanzar con una mediación de calidad en cada uno de los ciclos y en cada una de las asignaturas.

Así, por ejemplo, si queremos favorecer las competencias en Ciencias Sociales, no bastaría con la adquisición de redes conceptuales jerárquicas y claras que les permitirían a los estudiantes llevar a cabo una adecuada interpretación de los hechos sociales –lo cual todavía muy pocos logran–; también sería necesario, que simultáneamente lográramos sensibilizar a los niños y jóvenes en torno a los diversos y complejos problemas sociales, y que los orientáramos a actuar en los diversos contextos para cualificar la convivencia y la vida en comunidad. Enseñar Ciencias Sociales, desde esta perspectiva, implica promover la comprensión, la responsabilidad y la praxis social, a la par con favorecer una completa interpretación de los fenómenos sociales. “Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, de lo que se trata es de transformarlo” –decía un filósofo alemán en el siglo XIX. Bajo esta perspectiva, es necesario interpretar, sentir y transformar al mundo. Esa es la tarea de los docentes de Ciencias Sociales.

Algo análogo podríamos decir para las Ciencias Naturales o la Matemática. No bastaría que los jóvenes adquirieran los conceptos claros, jerárquicos y esenciales de ellas. También sería necesario que los estudiantes pudieran transferirlos a contextos diversos, y que al hacerlo, lo hicieran de manera rigurosa y responsable. No basta con realizar ejercicios con ecuaciones si no se comprende su significado, si éstas no pueden ser interpretadas o si no pueden transferirse a campos de la vida cotidiana o de la realidad simbólica. La educación no tiene sentido si solo sirve para aprender cosas que solo importan en los reducidísimos límites de las aulas de clase y de la escuela. De manera similar, perdería sentido trabajar con símbolos químicos o despejar ecuaciones en física,



si carecemos de los conceptos para su interpretación o si no podemos transferir dichos aprendizajes a otros contextos. La enseñanza de las Ciencias Naturales debe garantizar que los estudiantes aprehendan los conceptos para poder interpretar y predecir los fenómenos naturales, pero al mismo tiempo la escuela tiene que formar a sus estudiantes de manera que ellos aprehendan a interactuar de manera responsable con el entorno, y sólo lo logrará si desarrolla en ellos verdaderas competencias ambientales.

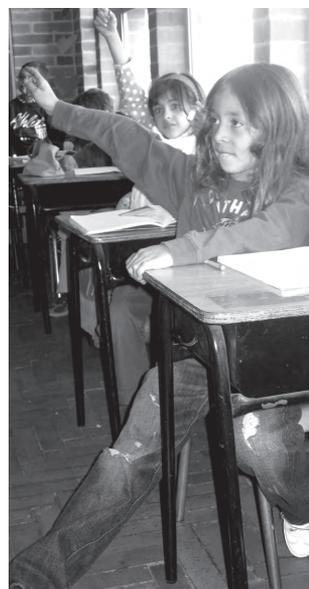
Como puede verse, una educación por competencias exige mucho más que la transmisión de informaciones particulares como había creído la escuela desde siglos atrás. En el Merani, hemos venido trabajando hacia una formación que enfatice en lo general e integral, y que al hacerlo, logre contextualizar y se oriente hacia la búsqueda de mayores niveles de dominio; es decir, hemos venido trabajando por competencias, aun desde mucho antes que este concepto fuera utilizado por los pedagogos y Ministerios de Educación de Colombia y el mundo.

c. Tercero: Formar de manera integral

Frente a una escuela que creyó que su única responsabilidad era académica, la nueva escuela del siglo XXI tendrá que contribuir a desarrollar las diversas dimensiones del estudiante. Frente a una escuela que restableció formas casi “feudales” de propiedad basadas en la fragmentación y el aislamiento de los conocimientos, hay que luchar por una nueva educación que privilegie la integralidad y la complejidad del ser humano; y que reivindique las áreas frente a las asignaturas y los ciclos frente a los grados.

Frente a una escuela que de tiempo atrás fragmentó al ser humano y creyó que era deseable privilegiar lo académico a lo valorativo, hoy por hoy hay que pasar a otra escuela que no acepte los falsos dilemas que genera el pensamiento dogmático y simplista, y que reivindique la integralidad como finalidad educativa.

Hoy en día, hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que tenemos los docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos corresponsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes, pero tenemos iguales



responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos y se sensibilice y responsabilice ante los otros, ante el medio ambiente y ante el contexto. La escuela es copartícipe del desarrollo. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones y competencias humanas. Tal como explicamos en la fundamentación pedagógica, en educación podríamos distinguir claramente cinco dimensiones (De Zubiría et al, 2009): cognitiva, comunicativa, social, valorativa y práxica. La primera dimensión está ligada con el pensamiento; la segunda con el lenguaje; la tercera con la interacción; la cuarta, con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción. En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, se comunica, interactúa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar e interactuar mejor.

En su hermosa e inicial obra, *Nuestros hijos, esos desconocidos*, Alberto Merani (1958) respondió a la pregunta de qué pasaría si los educadores nos dedicáramos exclusivamente a trabajar la dimensión cognitiva del niño, dejando de lado las demás dimensiones humanas. Así tuviéramos los mejores maestros y los mejores currículos, una educación exclusivamente cognitiva formaría monstruos; individuos que podrían conocer y saber miles de informaciones, pero que estarían en general incapacitados para interactuar adecuadamente con los otros, para comunicarse con ellos, para amarlos o para interactuar con ellos. La integralidad sigue siendo una promesa incumplida por la escuela; y por ello, en el Instituto Alberto Merani hemos dedicado esfuerzos muy altos para mediar y evaluar cada una de las diversas dimensiones humanas. Y ello nos implicó crear currículos y sistemas de mediación y evaluación para las dimensiones valorativas, sociales y comunicativas, tan poco trabajadas en la educación regular. Por ello compartimos plenamente la conclusión de Merani cuando decía:

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).

Lo valorativo y ético fue objeto de mediación, seguimiento y evaluación desde el inicio del Merani. Y gracias a ello, existieron currículos para desarrollar las competencias éticas en los estudiantes, docentes y textos

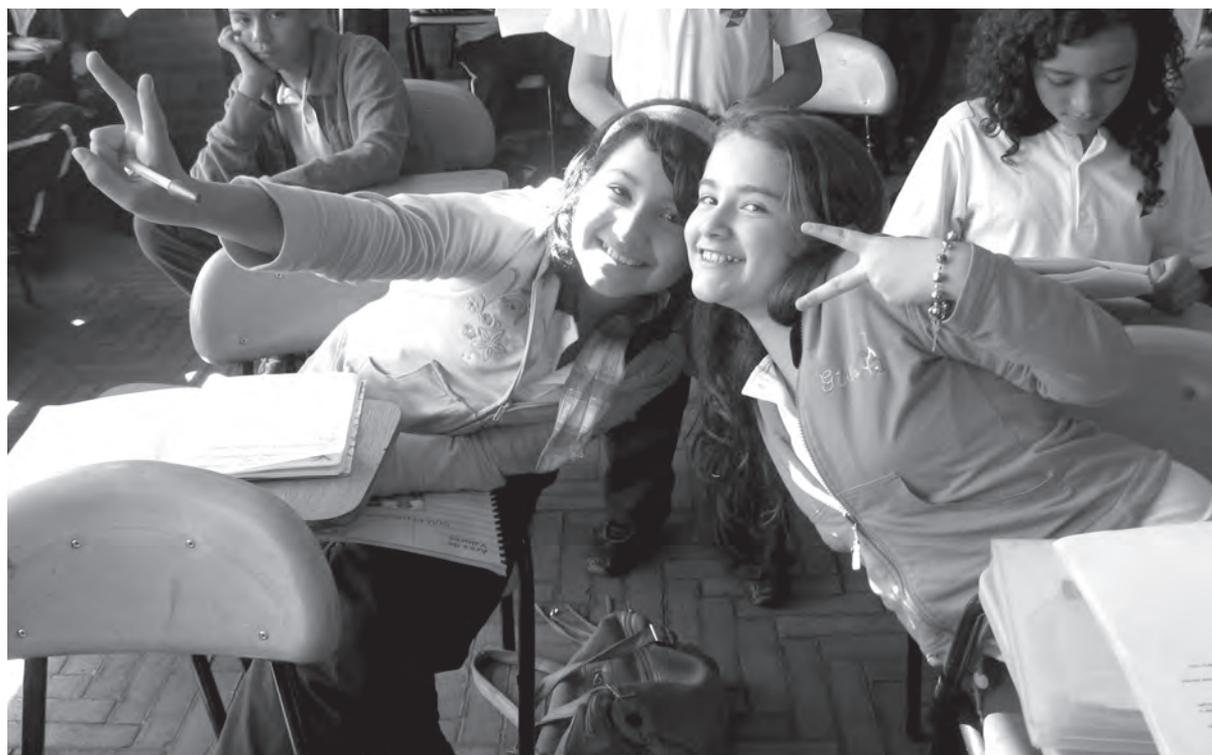


para orientar su mediación y sistemas de evaluación para garantizar si estábamos alcanzando con el desarrollo que buscábamos.

Enfrentándonos a las tesis del Ministerio de Educación de la época y al pensar y sentir de la mayor parte de padres de familia, en los años iniciales decidimos crear un sistema de evaluaciones actitudinales que garantizara un seguimiento tanto de los procesos académicos como de los procesos actitudinales.

De esta manera la solidaridad, el interés por el conocimiento y la autonomía se convirtieron en objeto de seguimiento por parte del equipo de maestros desde la fundación del Instituto Alberto Merani. El tiempo nos daría la razón y evidenciaría la enorme importancia que tiene el seguimiento de actitudes de los estudiantes y que claramente fue un error el énfasis que le dio la educación nacional a los aspectos académicos y el completo abandono en el que dejó los procesos valorativos, éticos y actitudinales. Afortunadamente estas debilidades de la educación nacional han comenzado a atenderse.

Y tal como explicamos unas páginas atrás, trabajar la sensibilidad a través del impulso a la formación artística y favorecer la práctica deportiva de todos los estudiantes, han sido aspectos esenciales para garantizar una formación más integral en el Merani. El arte es una de las maneras más bellas que conoce la humanidad para sensibilizar a un ser humano. La educación artística nos ayuda a afectarnos ante una nota musical, un



dibujo, una representación teatral o un poema. Esa es la función esencial de la formación artística escolar. De allí que una institución educativa que quiera desarrollar la integralidad, tendrá que garantizar un espacio para el arte y un énfasis en su función sensibilizadora. Eso es lo que ha intentado hacer el Merani.

De otro lado, el trabajo motriz y deportivo es fundamental para garantizar la integralidad en la formación. El trabajo deportivo nos ayuda a formarnos valorativamente, nos enseña a competir, pero de la manera más sana, responsable y respetuosa. Nos enseña a trabajar en equipo, a esforzarnos hasta el último minuto, a manejar la frustración y las derrotas. A aprehender de los fracasos y a dejar todo en el terreno con tal de luchar de manera colectiva por un ideal.

En consecuencia, no es cierto que instituciones educativas en las que se dedique muy poco tiempo, espacio y equipos, al deporte y a la educación física y artística, pueda denominarse institución de educación integral. En el Merani, hay espacio, tiempo y énfasis tanto a lo cognitivo, como a lo valorativo, lo motriz, lo físico y lo sensible.

d. Cuarto: La formación de sujetos más autónomos

La vida en comunidades pequeñas, con importantes y efectivos instrumentos de regulación social, donde el ladrón, la prostituta o el “loquito” del pueblo eran conocidos por todos sus habitantes; donde los vecinos actuaban como padres temporales, la madre se entregaba por completo a la orientación de sus hijos y en la que la iglesia prescribía sin mayor discusión sobre lo moral y ético, no exigía de los individuos tomar grandes decisiones, ya que éstas eran tomadas por otros. La vinculación laboral era una garantía de estabilidad futura, el matrimonio aseguraba una vejez en compañía de la esposa, los hijos y los nietos. El hijo del agricultor sabía que iba a ser agricultor. El mundo marchaba así con ritmo lento, predecible y estable. Se conocía o se podía prever el futuro. La política “venía en los genes” y de allí que los hijos heredaban las ideologías políticas de los padres; los matrimonios eran de por vida y no existía la multiplicidad de opciones para elegir la vida laboral, económica o social

Hoy en día vivimos una época en la que han vuelto a triunfar paradigmas derivados en mayor medida del pensamiento de Heráclito que



de Parménides. El futuro se llama incertidumbre, postulaba hace apenas unos años Morin (2000), y, en el cine, “Forrest Gump” y “Corre Lola, corre” recreaban la tesis de que el azar jugaba a los dados con la vida, contrariando la tesis de Einstein. En estas condiciones, y en medio de un bombardeo asfixiante de información, el individuo se enfrentará a múltiples decisiones cognitivas, políticas, vivenciales y valorativas, sobre las que tendrá que optar. Deberá elegir ideología política y deberá volver a pensar en cada elección; deberá elegir carrera profesional y escoger entre miles de postgrados por desarrollar. Deberá elegir compañera o compañero para convivir, y tendrá que refrendar a diario esta elección. Deberá elegir lugar en el que trabajar, religión y dioses que adorar, y para ello tendrá una gama creciente de opciones para seleccionar. Por ello, la escuela se enfrenta al reto de formar individuos que estén en capacidad de tomar todas y cada una de estas decisiones de manera responsable, y de revisarlas y repensarlas varias veces a lo largo de su vida. Para lograrlo se requiere formar individuos mucho más autónomos que los que hasta el momento ha formado la escuela.

En educación difícilmente hoy por hoy se encuentra una finalidad más importante que la de formar individuos más autónomos; es decir, la de formar individuos que puedan pensar, valorar y actuar por sí mismos. Solo allí culmina propiamente el proceso educativo, y por eso todo maestro consciente debería tener siempre como una de sus metas el lograr que sus estudiantes dejen de necesitar su apoyo y mediación, para que “piensen y razonen con su propia cabeza”, como decía Merani.

La autonomía le permitirá al egresado del Merani pensar con criterio propio, sentir independientemente de los sentimientos de quienes lo rodean, y actuar ética y responsablemente, sin necesidad de que un adulto le diga, le recuerde y supervise lo que debe hacer.

Desafortunadamente todavía no es así en la educación regular. Todavía la mayor parte de escuelas del mundo entrega informaciones y normas por lo general, descontextualizadas, muy singulares, no transferibles e impertinentes. La escuela tradicional enfatiza en la obediencia, la normatividad y el cumplimiento, y al hacerlo, no desarrolla individuos autónomos, sino heterónomos, que cumplen cuando hay una norma y un controlador, pero que no aprehenden a auto regularse a sí mismos, ni a los otros.

En el caso del IAM, nuestra tarea es preparar a los egresados para interpretar y modelar la realidad con el fin de que en la medida de los



posible, se conviertan en verdaderos configuradores de la realidad social y académica (Sternberg, 1997). Hasta donde van nuestros seguimientos, vamos por muy buen camino en esa tarea¹⁵.

e. Quinto: Favorecer el interés por el conocer

No tendría sentido una propuesta educativa que no defendiera una acción clara, decidida y deliberada por favorecer el interés por el conocimiento en los estudiantes. El interés por el conocimiento es la verdadera “gasolina” de todo proceso intelectual. Es lo que garantiza que lo enseñado siga vivo aun después de salir del salón de clase y de la escuela, es lo que permite que el conocimiento engendre más conocimiento. Sin interés cognitivo, de poco valdría la comprensión conceptual o la competencia para pensar, ya que el objetivo de todo maestro es el que su alumno aprehenda a aprehender, para que cuando él no esté presente sigan teniendo impacto sus enseñanzas. Pero para esto es indispensable cultivar el interés por conocer, la necesidad por hacerse preguntas y por asombrarse ante los objetos y las interacciones del mundo social, natural y simbólico.

El interés por el conocimiento es esencial en una época en la cual la educación no tiene límites de edad ni de espacio. Como es sabido, la educación actual no solo se desarrolla en las escuelas y universidades; se extiende a la adultez y se multiplican sus escenarios virtuales y reales. De esta manera, las empresas, la red y las instituciones sociales siguen profundizando los procesos educativos que antiguamente estaban restringidos exclusivamente a las instituciones educativas. Por ello, se requiere cultivar el interés por la ciencia, la necesidad de preguntarse, la motivación por comprender el funcionamiento del mundo social, natural y matemático. Se requiere cuidar y abonar las preguntas infantiles y las dudas. Algo que la escuela tradicional sigue haciendo muy mal. Se requiere una escuela centrada en la pregunta y no en la respuesta, como desafortunadamente ha sucedido hasta nuestros días.



¹⁵ Ver al respecto las tesis de grado desarrolladas por los egresados Laura De Zubiría y Paola Soto, en 1998, y por Melissa Vera y Ana María Ruiz, en 2003. Ambas tesis realizan un seguimiento a los egresados y a sus niveles de configuración alcanzado en la universidad. La primera de ellas se encuentra publicada en De Zubiría et al, 2003. La segunda está publicada a nivel virtual en la sección de publicaciones/ investigaciones de estudiantes de la página web del Merani.

El interés por el conocimiento impulsará al egresado del Merani a buscar nuevos conocimientos, le generará preguntas, reflexiones y dudas sobre los conocimientos adquiridos y los procesos vividos. Le inspirará sus lecturas, sus preguntas, sus reflexiones y sus investigaciones. La escuela actual prioriza los aprendizajes mecánicos, y al hacerlo, desmotiva profundamente a los estudiantes. Pero las condiciones socio-históricas actuales y la crisis de la Escuela tradicional exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. La finalidad última de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. Ello no será posible si los estudiantes no encuentran que la escuela es un lugar para hacerle preguntas a la vida y a la ciencia. Y esto solo es posible, favoreciendo el interés por el conocer.

f. Sexto: Favorecer la solidaridad y la responsabilidad social

El individuo es una creación reciente de la historia. Hasta hace muy poco tiempo para las iglesias, los partidos políticos, los medios de comunicación o las escuelas, lo que existía eran “masas” de fieles, de productores y demandantes, de seguidores y de votantes, de lectores y oyentes, y de alumnos. Pese a ello, el papel predominante alcanzado por el individuo en la fase actual del desarrollo del capitalismo hace parecer lo colectivo como un valor anticuado, casi que medieval. El individualismo es así un sello característico y dominante de la sociedad occidental actual.

Sin embargo, la preocupación por los demás es también una tendencia natural del ser humano. Ya decía Aristóteles que el hombre es un ser social, un ser que no puede subsistir de manera aislada; y decía Voltaire, que *fuera de la colmena, la abeja es tan solo una mosca*. De manera más compleja, Einstein argumentaba en los siguientes términos:

Al pensar en nuestra vida y trabajo caemos en cuenta de que casi todo lo que hacemos y deseamos está ligado a la existencia de otros hombres (...). Sin el lenguaje, nuestro intelecto sería pobre, comparable al de los animales superiores. Así, debemos confesar que si aventajamos a los animales superiores es gracias a nuestra vida en comunidad (Einstein, 1932).

Lo dicho por Einstein hace más de ochenta años adquiere hoy mayor importancia. El trabajo se hace cada vez más grupal y colectivo. La época



de los grandes científicos e inventores trabajando a la manera de “Ciro Peraloca” ha desaparecido para la historia humana. Los avances científicos y los inventos ya no son producto de individuos aislados, sino de verdaderos equipos, de centros de investigación que trabajan de manera aunada.

Esta necesidad de favorecer la solidaridad y la responsabilidad social se acrecienta en el mundo actual y en especial en un continente como el que vivimos. Para desgracia de quienes lo habitamos, sigue siendo el continente más desigual del mundo. Y, tristemente, Colombia sigue siendo uno de los tres países más desiguales del mundo. Colombia es el segundo país con mayor concentración de la riqueza en el continente, y esto no es de extrañar ya que la mitad de la población trabajadora sigue ganando menos del salario mínimo establecido por la ley. Y el Estado, la sociedad y el gobierno han sido bastante indiferentes ante ello, al punto que somos de los pocos países del continente en el que la desigualdad siguió agravándose en la última década, sin que éste llegara a ser un tema de preocupación para el gobierno, los medios masivos de comunicación o la población en general.

Aun en la segunda década del siglo XXI, ochocientos millones de adultos se levantan todos los días con hambre ya que solo cuentan con un dólar diario para subsistir. Una sexta parte de la población mundial, la mayoría de ella conformada por mujeres, no ha podido acceder al invento sumerio realizado hace ya más de seis mil años de vida humana.



En el caso del Instituto Alberto Merani, lo anterior significa formar un egresado que aprehenda a trabajar en equipo, que cuando elabore su proyecto de vida tenga siempre en cuenta las necesidades de los demás, que entienda que pocos han tenido las grandes oportunidades y facilidades que ellos han tendido, y que lo lejos que hemos llegado en calidad educativa debería servir de orientación a muchos más niños y jóvenes en Colombia y América Latina. Y que es responsabilidad de él y de nosotros el que esto se logre.

g. Séptimo: Favorecer el desarrollo social y afectivo

Como dijimos al comienzo de estas reflexiones, los seres humanos piensan, aman y actúan, según la sabia expresión de Wallon (1987). Ya hemos dicho que en el pensar existen algunas dudas sobre los niveles alcanzados por los estudiantes al privilegiar la escuela actual lo específico sobre lo general, el aprendizaje sobre el pensamiento y la memoria de corto plazo frente a la memoria semántica. Pero si ello es así a nivel cognitivo, en el sentir y en el amar no existen dudas sobre el poco impacto que hasta el momento ha logrado la escuela; y no existen, porque triste y desafortunadamente hay que decir que la escuela actual ha descuidado profundamente el desarrollo social y afectivo de sus estudiantes, al enfatizar en extremo el trabajo académico. Por ello, no brinda tiempos, ni espacios ni mediadores para que los niños se comprendan a sí mismos, a los otros, al contexto y a la especie humana.

La escuela que todos conocemos no nos ha enseñado a favorecer la tolerancia y el respeto por la diferencia, y mucho menos a conocernos y comprendernos a nosotros mismos y a expresar nuestros sentimientos. Es una escuela que sobrevalora lo cognitivo y que casi ha abandonado la dimensión socioafectiva. Por ello somos tan frágiles de adultos en la vida afectiva y en el mundo del amor y los sentimientos.

El problema de este crucial “olvido”, es que el mundo actual requiere sujetos más equilibrados socioafectivamente. Ello es así ya que difícilmente encontraremos una sociedad con mayor riesgo en estos campos. Vivimos en una época y en una cultura en la que predomina el debilitamiento de la autoridad, la cohesión, la estabilidad y la comunicación familiar. Es cierto que la vinculación de la mujer al trabajo, la píldora anticonceptiva,



la relativa generalización de los jardines escolares y la importante revolución sexual de los sesenta, liberaron a la mujer. Pero también es cierto que ello disminuyó los niveles de comunicación, cohesión y atención en el hogar, en especial a los niños más pequeños.

Vivimos una época que ha ido eliminando de manera creciente el tiempo libre. Hasta en el baño y en la noche más profunda suena el celular y se prende el computador y el televisor. Aun esperando un avión, o en el mismo vuelo, hay que seguir trabajando, y por ello se exige seguir conectado al puesto laboral, mediante un celular, la red o un portátil. Es una sociedad “trabajoadicta” cuyo tiempo entregado a lo laboral lo toma de la familia, la diversión, la lectura y el deporte. La mayoría de las empresas exigen disponibilidad completa, pero a cambio solo ofrecen inestabilidad, incertidumbre, ansiedad y ausencia general de comunicación. Así mismo, y a nivel familiar, es claro que cada niño tiene menos hermanos, menos padres, menos primos, menos tiempo, menos comunicación y menos afecto.

En este contexto social, laboral, familiar, histórico y cultural, la preocupación por la estabilidad psicológica y afectiva de cada uno de sus miembros, y en especial de los niños, cobra especial atención. En particular, la responsabilidad creciente de la escuela para formar niños que encuentren la oportunidad de interactuar con otros, que se conozcan más a sí mismos y que sepan leer los gestos y las expresiones de los demás y expresar las propias. Niños más inteligentes intra e interpersonalmente, como diría Gardner (1983). Es decir, niños que se comprendan más a sí mismos, a los otros, a los diversos contextos y a la especie humana (Andrade, 2010).

Los padres, así mismo, requieren ampliar sus espacios para formación en sus funciones como padres. La escuela puede orientarlos para sintonizarse y encontrar formas conjuntas para abordar las problemáticas presentes en la formación escolar de los niños y jóvenes, particularmente en lo referente al desarrollo emocional y social. Programas de Apoyo a las Familias –PAF– han mostrado que las familias están dispuestas y son receptivas a estas orientaciones.



VII. Lineamientos curriculares

Y si el pensamiento abstracto, reflexivo, es condición humana por excelencia, y comienza a estructurarse en función del lenguaje, ¿puede la escuela ser positiva si no desarrolla fundamentalmente este aspecto, hoy disminuido por el afán de instruir técnicamente? (Merani, 1969)

a. El Merani como innovación pedagógica

La mayoría de escuelas en el país tiene propósitos, currículos, sistemas de evaluación y textos muy similares. Se enseña de manera bastante parecida en los diversos colegios del país, y se enseñan temas bastante parecidos entre una y otra institución educativa, independientemente de la región o la cultura. A nivel mundial, sucede algo relativamente similar, y de allí que hace algunos años se calculaba que el 95% de las escuelas de América Latina estaban orientadas por modelos pedagógicos bastante tradicionales. La principal excepción la constituyen los países del Norte de Europa, lugar en el cual han venido cambiando la educación básica y media de manera significativa en las últimas décadas y esto ha permitido que aparezcan programas que en mayor medida busquen la comprensión del estudiante y la interacción y el diálogo entre estudiantes y docentes.

Una innovación pedagógica se presenta cuando existe una gran insatisfacción con los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, las secuencias, los textos o los sistemas de evaluación de la escuela tradicional. En consecuencia, una innovación pedagógica implica una manera diferente de pensar, organizar y trabajar en la escuela. Con ello, la innovación crea nuevas maneras de pensar y hacer en la educación.

Los innovadores ponen a prueba otras maneras de organizar las escuelas, otros contenidos, otras metodologías, otros textos y otros sistemas de evaluación. Se trata de encontrar modelos y maneras diferentes para aprehender y enseñar a los que ha venido utilizando desde siglos atrás la *escuela tradicional*.



La *escuela activa*, por ejemplo, representó a comienzos del siglo XX una profunda innovación pedagógica porque quiso enseñar partiendo de las experiencias, vivencias e intereses de los propios estudiantes. Innovó las metodologías, creó los talleres y las excursiones, incorporó al aula de clases las manualidades, los museos y los laboratorios. De esta manera, la escuela activa representó en su momento una profunda innovación pedagógica, aunque no alcanzó a implementarse sino en muy pocos colegios en Colombia, América Latina y el mundo entero. La finalidad principal que le asignó a la escuela fue la de conseguir la felicidad y la de favorecer la socialización de los niños, y no tanto la de buscar el aprendizaje.

Sin embargo, a comienzos del siglo XXI, en un mundo globalizado, flexible, cambiante, con potentes redes de información que lo intercomunican, y en el que predominan las imágenes y realidades virtuales, la tesis de defender la experiencia y la vivencia no representa la innovación que hoy necesita la escuela, ni la que se requiere para preparar a los niños y jóvenes para que vivan de mejor manera en el nuevo siglo. Hoy en día se requiere una escuela que desarrolle el pensamiento, la creatividad, la autonomía, la comprensión y el interés por el conocimiento. Y por



ello se requieren nuevos modelos pedagógicos que den respuesta a las necesidades del siglo XXI. Se requiere una profunda transformación de la escuela que todos hemos conocido de tiempo atrás, y la cual sigue siendo ampliamente dominante en Colombia y América Latina.

El Instituto Alberto Merani, desde su creación, definió nuevos fines para la educación, concibió un nuevo currículo, otro tipo de escuela, elaboró sus propios textos y generó un novedoso sistema de evaluación. Por ello, podemos decir que el Merani es una innovación pedagógica, ya que definió nuevos propósitos, contenidos, secuencias y nuevos sistemas de evaluación.

En estos veinticinco años, hemos puesto a prueba la nueva propuesta pedagógica, que hemos llamado Pedagogía Dialogante (De Zubiría, 2006b). Inicialmente la denominamos Pedagogía Conceptual (De Zubiría y De Zubiría, 1986); sin embargo, los desarrollos que a la propuesta inicial le hicimos en la última década nos obligaron a cambiar su nombre, para que reflejara en mayor medida la propuesta pedagógica que hoy día defendemos.

Pero para llegar hasta acá fue necesario que pusiéramos a prueba cada una de las ideas iniciales y que, gracias al seguimiento y a la investigación, fuéramos revisando, ajustando y validando la propuesta inicial.

La creatividad en una cultura conformista es mucho más escasa de lo que se cree. Y las innovaciones son profundamente creativas, ya que ponen a prueba nuevos propósitos, nuevos contenidos y nuevas maneras de enseñar. Y al hacerlo, tienen que someterlas a validación. Algunas de ellas funcionan y otras no. Las innovaciones que tienen sistemas de seguimiento y de investigación – como el Merani – pueden ir corrigiendo y mejorando poco a poco las ideas iniciales; pueden ajustarlas y modificarlas, de manera que con el tiempo van madurando y se van consolidando. Sin embargo, la mayoría de innovaciones no logran realizar programas de seguimiento e investigación, y debido a ello, tienden a desaparecer. Se calcula que a los cinco años de creadas, el 95% de las innovaciones dejan de existir ya que han sido absorbidas por la escuela tradicional, en buena parte porque aceptan las presiones que reciben desde el MEN, desde la cultura conformista y desde los padres de familia. Eso no le ha sucedido al Merani, y casi tres décadas después sigue innovando y sigue buscando nuevas maneras de seguir mejorando la calidad de la educación que brinda.



La escuela tradicional ha estado centrada en la enseñanza de múltiples informaciones impertinentes para la época actual, descontextualizadas y desarticuladas. La gran mayoría de dichas informaciones no logra almacenarse en el cerebro de los niños, y en la mayor parte de los casos la escuela se torna en un espacio profundamente aburrido para aprender datos que no le dicen casi nada a los niños y jóvenes, y los cuales están al alcance de la mayoría de ellos en las redes globales de la información. La escuela tradicional está pensada para un mundo que ya no existe, y en el cual se supone que no había computadores, calculadoras, textos o memorias externas; un mundo en extremo diferente al mundo veloz y profundamente cambiante en el que nos tocó vivir.

Desde su creación, el Merani quería construir una escuela muy diferente. Una escuela que tuviera otros fines, otros contenidos, otros textos y otros sistemas de evaluación. Desde su inicio pensamos en que había que crear una escuela que favoreciera el desarrollo del pensamiento, que formara jóvenes más autónomos, más creativos y más interesados por el conocimiento. Queríamos crear una escuela en la que los niños entendieran y comprendieran cada uno de los contenidos trabajados y en el que los desarrollos que se alcanzaran no fueran solo cognitivos. Este cambio en las finalidades educativas generó una modificación necesaria en los contenidos y secuencias curriculares y un nuevo tipo de institución educativa. Ahí está la innovación del Merani. En una sola palabra, el Merani privilegió el desarrollo sobre el aprendizaje, tal como lo postula hoy en día su propuesta pedagógica.

b. Lineamientos curriculares

Los diversos estudios nacionales e internacionales evidencian que los jóvenes no desarrollan en la escuela actual ni su inteligencia analítica ni su inteligencia socioafectiva. Concluyen que no se aprehende en la escuela a analizar, a interpretar, a deducir, a argumentar o a inducir. Y no se aprehende porque la escuela que conocemos desafortunadamente ha estado dedicada a otros fines. En Colombia, por ejemplo, según las pruebas ICFES del año 2011 en lenguaje, solo el 2% alcanza un nivel alto en competencias interpretativas, solo el 1% lo alcanza en competencias propositivas y el 0% lo alcanza en competencias argumentativas (icfesinteractivo.gov.co). Es un resultado en extremo preocupante y que evidencia una crisis profunda y general de la educación actual en nuestro país



En este contexto, debe entenderse que el desarrollo de las operaciones intelectuales puede y debe llegar a niveles no alcanzados hasta ahora en la educación regular. La meta institucional ha sido por ello lograr el desarrollo de pensamiento organizado, jerárquico y analítico; en el Merani se le conoce con el nombre de pensamiento argumentativo (Van Eemeren, 2006). El pensamiento argumentativo garantiza que el joven desarrolle la competencia para argumentar, contra argumentar, definir y derivar en sistemas interrelacionados de proposiciones. Pensar argumentativamente implica que el estudiante esté en capacidad para que todas las actividades intelectuales que realice estén gobernadas por la tesis y las estructuras argumentativas de conjunto.

El desarrollo del pensamiento constituye, así, el primer énfasis del currículo del Merani. Y para lograrlo se trabaja en el área creada en la institución para desarrollar competencias cognitivas y en la consolidación de éstas que se logra desde cada una de las asignaturas de las diversas áreas. De esta manera, pensamiento orienta el trabajo argumentativo en



el ciclo Proyectivo, y así mismo, todas las asignaturas desarrollan estas competencias durante el transcurso del ciclo.

Aún así, el desarrollo de las operaciones intelectuales no basta como finalidad de la educación. Además del desarrollo de los procesos de pensamiento, se requiere aprehender instrumentos de conocimiento propios de cada una de las ciencias, tal como lo hemos explicado unas páginas atrás. Se requiere que los individuos posean instrumentos de conocimiento claros, diferenciados, organizados, jerárquicos y estables; aspecto que, desafortunadamente tampoco se logra hasta el momento, en la escuela regular.

Pensar requiere tanto de los instrumentos como de las competencias cognitivas, y debido a ello la escuela tendrá que abordar ambos aspectos: desarrollar el pensamiento y dotar a los estudiantes de instrumentos o herramientas para pensar.

En este sentido, en el IAM nos hemos propuesto que los estudiantes accedan a los conceptos y redes de conceptos fundamentales de cada una de las ciencias. Así, frente a una escuela regular concentrada en la extensión y la superficialidad, hemos opuesto una escuela que privilegia la profundidad y la esencialidad. Se enseñan así mucho menos contenidos que en la escuela regular, pero los que se enseñan son mucho más importantes y se alcanza en ellos mayor nivel de comprensión y profundidad. Se alcanzan a desarrollar competencias propias de cada una de las áreas. Y éste constituye nuestro segundo eje del trabajo curricular en la institución.

El tercer eje curricular se establece a partir de una acción pedagógica deliberada y sistemática en la formación de valores. En el Merani hemos definido un perfil ético del egresado y lo trabajamos en diferentes niveles. Existe un área de Valores Humanos que trabaja con profesores, textos y espacios especiales, orientada a favorecer la formación de principios y criterios éticos y valorativos, y el desarrollo actitudinal del individuo. Y así mismo, cada asignatura de las diversas áreas está comprometida en el desarrollo de las competencias éticas y de cada una de las actitudes del perfil meranista. Y también existen diversos *mecanismos extracurriculares* para favorecer el desarrollo ético, el conocimiento y la comprensión de sí mismo, al tiempo con el desarrollo frente a la sensibilidad frente al dolor y la alegría ajena y la comprensión del otro, del contexto y de la especie humana. Mecanismos como las jornadas pedagógicas, mediante



las cuales se entrega por un día la institución al manejo y orientación de los estudiantes mayores; el Día del Afecto¹⁶, las mediaciones actitudinales, las prácticas sociales, las convivencias, las jornadas de propuestas o el trabajo en torno a la ética del cuidado, también nos permiten acercarnos a los propósitos valorativos institucionales.

Finalmente, y con el objeto de garantizar un acercamiento a la formación del ciudadano del siglo XXI, hemos creado un área de Investigación. Esta área trabaja inicialmente la indagación y las actitudes hacia la ciencia; posteriormente, nos acercamos a comprender el método científico, ubicamos a los estudiantes como asistentes de investigaciones en curso que se llevan a cabo en la institución y en diversos centros de investigación; abordamos diversos procesos estadísticos; luego, los proponemos como pasantes en centros de investigación; y, durante los dos últimos años en la institución, escriben diversos ensayos, para finalmente llegar a la elaborar una investigación sobre líneas institucionales o preguntas personales avaladas por el Consejo Académico de la institución y en la que se evidencie que se ha alcanzado el desarrollo del pensamiento, un nivel alto en las competencias interpretativas y un nivel suficiente en el desarrollo de la autonomía y en la elaboración de su proyecto de vida personal y social.

Si en realidad queremos acercar a nuestros jóvenes a la ciencia y a la investigación, hay que ubicarlos al pie de quienes las están construyendo, y ellos están en los principales centros de investigación del país; por eso, antes de que elaboren sus propias tesis de grado, los enviamos a diversos centros de investigación.

Como puede verse, el currículo abordado es sensiblemente diferente al currículo de la escuela tradicional. Por ello decimos que el currículo del Merani es un currículo innovador. Hay materias del área de Pensamiento y creatividad, como *Argumentación, Deducción, Pensamiento conceptual o Pensamiento proposicional*. Hay materias del área de Valores Humanos, como *Expresión valorativa, Autobiografía, Ética y Proyecto de vida*. Hay materias del área de Investigación, como *Metodología de la investigación, Estadística y Tesis*

¹⁶ El Día del afecto es una hermosa iniciativa de la profesora Luz Stella Guarín, quien puso a los estudiantes a expresar sus sentimientos escribiendo mensajes afectivos a sus compañeros. La institución recogió esta original propuesta y hoy en día circulan más de 25.000 mensajes afectivos entre estudiantes, docentes y trabajadores que quieren comunicarle a los demás sentimientos que en la vida cotidiana no siempre encuentran el espacio y el momento para poder expresarse.



de grado. Hay materias del área de Lenguaje, como Texto y contexto, Medios audiovisuales, Lectura crítica y Ensayos. Hay materias del área de Tecnología como Sistemas mecánicos, Objetos innovadores y Diseño tecnológico. También existen asignaturas de Conceptos sociales, Materia y energía, Sistemas binarios, Transformaciones energéticas o Relativismo social, entre otras. Y las múltiples asignaturas de las áreas científicas están dedicadas a favorecer la comprensión de los fenómenos sociales, matemáticos o naturales, y no a que recuerden infinidad de informaciones descontextualizadas, desarticuladas e impertinentes.



Para profundizar

- AGUILAR, F. (1992). *Intereses individuales y acción colectiva*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- ANDRADE, G. (2010). *Hacia una educación ética por competencias*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- _____ (En prensa). *Ética y pedagogía Dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- ARISTÓTELES (1980). *Ética a Nicómaco*. Bogotá: Ediciones Universales Planeta.
- AUSUBEL, D. et al (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 2da. edición.
- BAQUERO, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- BLANCO, R. y MESSINA, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago: Convenio Andrés Bello.
- BRUNER, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- COLL, C. et al (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- DAVIDOV, V. (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- DE ZUBIRÍA, J. (2006b). *Los modelos pedagógicos contemporáneos*. 2ª edición después de diez y nueve reimpresiones. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____ (2006a) *Las competencias argumentativas*. La visión desde la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Segunda edición ampliada y modificada.
- _____ (2008a). *Hacia una educación de calidad para todos*. Documentos PEI. Bogotá. Ediciones del Instituto Alberto Merani.
- _____ (2008b). *Respuestas a las preguntas más frecuentes de los padres de familia*. Documentos PEI. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.

- _____ (2009). "El concepto de ciclo en la Pedagogía Dialogante". *Revista Internacional del Magisterio* No. 38. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____ (2010). *La vigencia de las ideas en psicología y pedagogía de Alberto Merani*. Documentos PEI. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.
- _____ (2012). "Las familias actuales: entre el autoritarismo, la permisividad y el abandono". *Revista Internacional del Magisterio* No. 44. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA et al (2009). *Los ciclos en la educación. Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA M. y J. (1986). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.
- DE ZUBIRÍA, J. RAMÍREZ, A. et al (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.
- DE ZUBIRÍA & RAMÍREZ, A. (2005). *Estudio de correlaciones entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el Instituto Alberto Merani entre el año 2000 y el 2004*. Material de circulación interna. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- DE ZUBIRÍA, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Dos volúmenes. Bogotá: Editorial Bernardo Herrera Merino de la Fundación Alberto Merani.
- DE ZUBIRÍA, J. y M. (1986). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.
- DE ZUBIRÍA, J. Y M. (1989). *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, J.; VILLAMIL, M., RUGE, J.C. (2002). "Factores familiares vinculados en el desempeño académico y actitudinal en una población de capacidades excepcionales". Tesis de grado; en *Diez estudios sobre la inteligencia y la excepcionalidad* (De Zubiría, et al, 2003).
- DÍAZ, C. et al. (2010) *A refundar la escuela*. Santiago de Chile: Editorial Olejnik.
- DRUCKER, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- DURÁN, G. & CALDERÓN, A. (2007). *Incidencia del modelo pedagógico y las condiciones socio-económicas en el nivel de desarrollo moral en tres colegios de Bogotá*. Bogotá: Instituto Alberto Merani. Tesis de grado.
- EYSENCK, H. (1986). *Raza, inteligencia y educación*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A..
- FEUERSTEIN, R. et al (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Congresos AEMC de Madrid (1995), Utrecht (1996) y París (1997). Madrid: Bruño.
- _____, R (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X.
- FLAVELL, J. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ (2000) *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Editorial Visor.
- FREEMAN, J. (2001). *Estudios longitudinales a nivel mundial sobre superdotación*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Superdotación y Talento. Barcelona, Agosto de 2001.

- FERNÁNDEZ LIRIA, C., FERNÁNDEZ LIRIA, P., ALEGRE, L. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Akal.
- FROMM, E. (1956). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: F.C.E.
- _____ (1986) *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1992). *Espíritu y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1997). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira
- GARDNER, H (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2a edición.
- _____ (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, M. (2010). *Antología poética*. Madrid: Castalia.
- ICFES. icfesinteractivo.gov.co/historicos, 2010
- INSTITUTO ALBERTO MERANI (1999). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Editorial del Instituto Alberto Merani.
- _____ (2010) *El sistema por niveles*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- _____ (2010) *Manual de convivencia*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- KRECH, CRUTCHFIELD y BALLACHER, 1962. Citados por Vilorio, L (2008). *Crecer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- _____ (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2006). *El método. Ética*. Madrid: Cátedra.
- NIETZCHE, F. (1996). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Biblioteca Edaf.
- _____ (1978). *Genealogía de la moral*. Bogotá: Ediciones Universales Planeta.
- MERANI, A. (1958). *Nuestros hijos, esos desconocidos*. Buenos Aires: Alfa.
- _____ (1965a, edición 1980). *Psicología de la edad evolutiva*. México: Grijalbo.
- _____ (1965b, edición 1980) *De la praxis a la razón*. México: Grijalbo
- _____ (1968). *La dialéctica en psicología*. México: Editorial Grijalbo.
- _____ (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Grijalbo.
- _____ (1958). *De la praxis a la razón*. México: Grijalbo
- _____ (1962). *Psicología genética*. México: Grijalbo.

- _____ (1976). *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1982). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1983a) *Historia ideológica de la psicología infantil*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1983b) *La educación en Latinoamérica. Mito y realidad*. México: Grijalbo.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Madrid: Paidós.
- PORTER, M. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. Buenos Aires: Editorial Vergara.
- REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Editorial Vergara.
- REVISTA DINERO (2004). "Los mejores colegios". Abril. Bogotá.
- RENZULLI, J. (2001). "Una marea creciente levanta todos los barcos". *Revista Internacional de Pedagogía*. Bogotá: Instituto Alberto Merani. www.institutomerani.edu.co.
- RESTREPO, B. (1994). "Innovación y materiales educativos"; en *Materiales educativos e innovaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- SARTRE, J.P. (2007). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Edhasa.
- SECAB (1996 a 2000). *Encuentro de innovadores e investigadores*. Colombia, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Panamá y España. Bogotá: SECAB.
- STERNBERG, R. (1987). *La Inteligencia humana*. Tres tomos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Editorial Desclee de Brouwer.
- _____ (1996). *La Inteligencia exitosa*. Madrid: Ediciones Paidós.
- TERMAN, L. et al (1965). *La inteligencia del niño pequeño*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1965.
- TERRASIER, J. CH. (2002). "Disincronía". Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Talento. Octubre de 2002.
- TOFFLER, A. (1985). *La tercera ola*. México: Ediciones Orbis.
- VAN DIJK, T. (1997). *La ciencia del texto*. 5ª edición. Madrid: Editorial Paidós.
- _____ (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VIDAL, M. (1996). *Para comprender la solidaridad*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- VIGOTSKY, L. et al (1929, edición, 1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

_____ (1931, edición 1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Editorial Visor.

_____ (1934, edición 1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.

_____ (1987). *Psicología y educación del niño*. Selección de textos de Jesús Palacios. Madrid: Visor.

_____ (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Editorial Grijalbo.

_____ (1987) *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

