La educación en habilidades, una apuesta de éxito

Ami Bondía

Doctora en Comunicación. Coautora del proyecto "Comunicar" de Set Veintiuno. Experta en marca personal, nuevos empleos, habilidades para la era digital y optimismo realista. Colaboradora en "Emprende TVE" y "El País". Fundadora de la Academia Virtual para pl Empleo. Autora del libro "Mundo de Valientes" (2019) y "Un Café Con Chan" (Premio Círculo Rojo 2016).

Foto: Amparo Raga

¿Cómo será el mundo dentro de 10 años? La respuesta nadie la sabe. Los cambios son tan rápidos y profundos que es imposible determinar cómo funcionará la vida para entonces. La única certeza es que nada será como lo conocemos ahora. De hecho, tanto es así que, los expertos predicen que el 75% de las profesiones del futuro aún no existen. Y es para ese mañana, que aún nadie imagina, para el que la educación debe de prepararnos.

Una realidad que, sin embargo, choca con el panorama de muchos colegios y universidades. Porque si observamos, *grosso modo,* casi todos los sectores han cambiado de forma radical: el periodismo, la medicina, el diseño, la informática… Sin embargo, **si un profesor de 1970 se colara en un aula del 2019 es muy posible que no se sintiera fuera de lugar.** Esto se debe a que el formato de aprendizaje pasivo, basado en un profesor que enseña y unos alumnos "callados y quietos" en sus pupitres, sigue vigente. En la revolución industrial, la educación tenía un objetivo muy claro: formar trabajadores para la fábrica. Pero ahora, la realidad a la que debe responder es muy distinta.

Por fortuna, y frente a las resistencias más inmovilistas, una nueva corriente educativa empuja con fuerza hacia el cambio. Una transformación que implica a todos los estamentos del sistema y que busca ofrecer respuesta a los nuevos retos de un mundo digital, global y con valores y estilos de

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/la-educacion-en-habilidades-una-apuesta-de-exito/

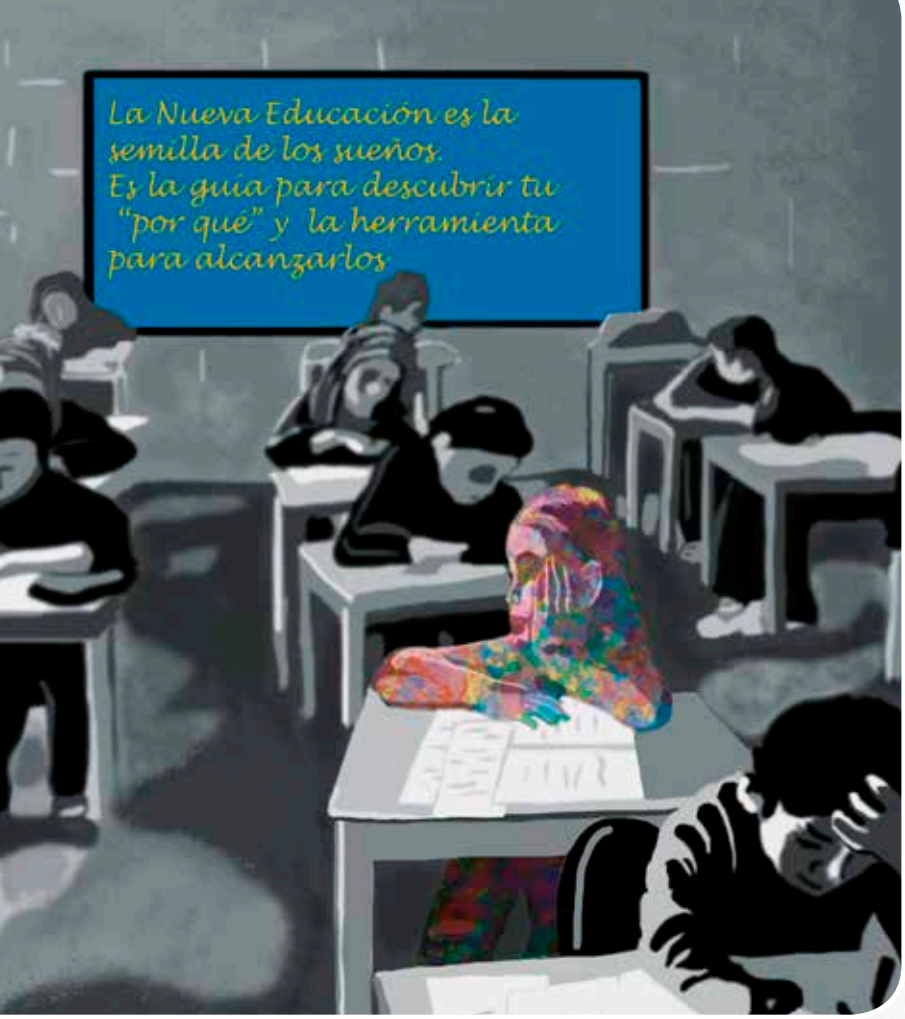


Foto: Patricia Bondía

vida diferentes. Y para ello, **la mejor formación es la que tiene que ver con las habilidades**. Porque no sabemos cómo será el mundo que viene pero sí que para brillar en él necesitaremos tener una mentalidad abierta, flexible y creativa. Ya pasó el momento de memorizar grandes cantidades de información; es la hora de conocer las técnicas para encontrarla, seleccionarla y comunicarla con eficacia en un mundo saturado de datos.

En esta revolución, la educación ya no es una forma de domesticación social para encajar en un mercado determinado. **Es el camino para despertar y potenciar los distintos talentos de las personas con el objetivo de que puedan alcanzar el equilibrio entre el ser y el hacer.** Es la base sobre la que se construye una vida elegida por cada persona y donde el sentido de misión se traduce en una aportación de valor al mundo.

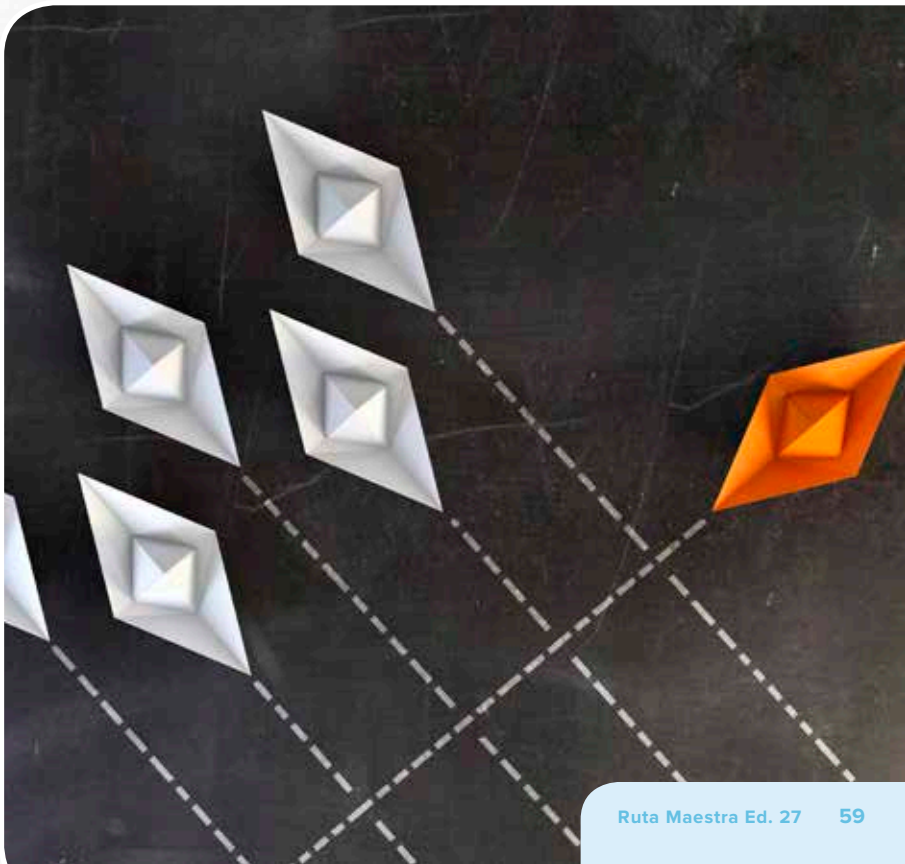
La educación ya no es un trámite obligatorio para una sola etapa de la vida. Es un acompañamiento perenne a lo largo de todo el camino. Sus pilares deben ser dinámicos y despertar la curiosidad y la creatividad que se necesita para hacer frente a un mundo incierto, global y competitivo. Se acabó el imponer una perspectiva fija para hacer las cosas y el dirigir los pasos en dirección al proyecto de otro. Es la hora de dar alas a los soñadores y de ofrecer los recursos para obtener los mejores resultados con las capacidades únicas y valiosas de cada persona.

Sir Ken Robinson, Daniel Goleman o Cesar Bona son referentes en esta nueva educación que busca cambiar el miedo a cometer errores por curiosidad en el aprendizaje. Una corriente que suma, cada vez, más seguidores; unos por devoción y otros por necesidad. Y que implica una revolución transformadora completa; desde las aulas, pasando por los profesores, los libros o sus mayores protagonistas: los alumnos.

Un cambio radical que genera un modelo educativo, flexible y mutable, pero con unos principios muy claros. Estas son las ideas claves que apuntan los líderes de la revolución educativa:

- **Inteligencias múltiples.** Hay personas diestras en música y otras en resolver problemas matemáticos. Y aunque ambas tipologías son brillantes, el test tradicional para medir la inteligencia solo daría visibilidad a la segunda. Por eso, esta nueva educación se convierte en una abanderada de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner y defiende la existencia de 8 tipos de inteligencias diferentes: lingüística (facilidad en el uso del lenguaje oral y escrito), lógico-matemática (capacidad para entender relaciones abstractas), espacial (destreza para imaginar en dos y tres dimensiones), musical (habilidad para la música), corporal y cinestésica (destreza física), intrapersonal (autoconocimiento), interpersonal (capacidad para conectar con los demás) y naturalista (sensibilidad y gestión adecuada de los recursos que ofrece la naturaleza). En definitiva, cada persona destacará más en un tipo de inteligencia que en otras pero todas tendrán el mismo valor. Se trata de una idea que transforma por completo el concepto tradicional de la educación y que exige una individualización del aprendizaje.
- Gestión emocional. Saber manejar las emociones es una cuestión indispensable en esta nueva era. Es una garantía para el éxito personal y profesional. Así por ejemplo, y con el objetivo de trabajar la empatía o la visión de nuevas perspectivas, cada vez más las escuelas apuestan por introducir dinámicas de otros campos como el teatro o la interpretación.

- **Habilidades comunicativas.** Hoy en día, tan importante es tener talento como aprender a comunicarlo con eficacia. Generar un impacto positivo con el mensaje implica sentirse cómodo hablando en público, mostrar un lenguaje no verbal coherente y dar visibilidad con creatividad y honestidad a la esencia de la persona.
- **Educación en valores.** El respeto, la compasión, la bondad o la justicia son valores ligados a la inteligencia emocional. Sin embargo, en un mundo tecnológico es necesario hacer una mención especial a los valores que nos hacen más humanos.
- **Aprender a aprender.** A pesar de que hay ciertas diferencias pedagógicas, cada vez son más expertos los que apuestan por minimizar el modelo de memorización y sustituirlo por uno más participativo basado en la fórmula: *pensar + reflexionar + compartir*. Y además, a ser posible, en un entorno más relajado que cambia los pupitres fijos por una organización del espacio más dinámica y creativa a base de colchonetas, almohadones o muebles apilables. El objetivo es despertar la curiosidad, la motivación y el espíritu emprendedor dentro y fuera del aula.
- **Tecnología al servicio del aprendizaje.** *Webinars*, videojuegos didácticos, *apps* educativas, redes sociales… Con Internet se abre un gran abanico de oportunidades formativas en el que ya no hay fronteras de espacio y tiempo. Por todo ello, incluir el mundo digital en la educación es ya una exigencia. Eso sí, al tratarse de una herramienta muy poderosa es esencial implementarla desde la responsabilidad. Porque el objetivo de la tecnología debe ser facilitarnos la vida y no convertirse, por el contrario, en una fuente de control, estrés o dependencia. Y esa idea hay que integrarla desde la infancia.
  Además, para aprovechar las ventajas de los avances digitales es necesario disponer de una pedagogía moderna. Ya que uno de los problemas más frecuentes es encontrar escuelas con grandes inversiones en tecnología y pautas de aprendizaje muy anticuadas.
- **Interdisciplinaridad.** En el mundo real, el saber no está compartimentado. Por eso, en el aula hay que romper con las asignaturas entendidas como materias inconexas y ofrecer un aprendizaje interdisciplinar. La finalidad de la educación debe ser la de ofrecer unas habilidades para resolver las encrucijadas de la vida, sea el contexto que sea.
- **Educación por niveles.** Las clases por escala de conocimientos deben sustituir a la tradicional separación por edades. Una estructura que se considera más realista si tenemos en cuenta que no todo los niños avanzan a la misma velocidad.
- **La neurodidáctica.** Se trata de una disciplina en alza que apuesta por el aprendizaje a través de la intuición, la creatividad y las imágenes. De esta manera, el cerebro tiende a procesar los datos desde el lado derecho y es posible aprender sin memorizar. En este sistema, las clases magistrales se sustituyen por los videos, los gráficos interactivos o el juego. La meta es mantener despierta la curiosidad. Así, por ejemplo, para lograrlo, los profesores pueden apostar por cambiar el ritmo de la clase cada 15 minutos con un elemento disruptor como puede ser una anécdota, una pregunta, un video…
  Esta forma de aprender jugando provoca que el cerebro genere una serie de sustancias químicas, como la dopamina y la serotonina; ingredientes imprescindibles en la motivación y en la creación del vínculo grupal. Aspectos imprescindibles en el aprendizaje.
  Además, según Edgar Dale, el mayor aprendizaje surge con la acción. En sus estudios, demostró cómo las actividades pasivas (escuchar, leer o ver) generaban un aprendizaje mucho menor que en las acciones activas (decir, discutir, hacer). De hecho, las actividades que aúnan "de-



cir y hacer" como, por ejemplo, enseñar a otros o jugar en equipo supone un 90% de aprendizaje del contenido. Un dato muy significativo si tenemos en cuenta que acciones como escuchar a un profesor (como en la educación tradicional) implica un aprendizaje de tan solo el 5% del contenido.

- **Espíritu crítico.** Estamos infoxicados, o intoxicados por el volumen de información que recibimos a diario a través de las redes sociales, Internet, la televisión o la publicidad. Por ello, es esencial educar la capacidad para distinguir la información rigurosa de la que es opinión o no tiene fundamentos sólidos. Así como la habilidad para establecer prioridades entre aquello que es urgente, importante y lo que puede esperar.
- **Tiempo libre.** Muchas voces defienden la necesidad de que los niños dispongan de ocio tras las clases. Un espacio necesario para despertar la creatividad y el descubrimiento de uno mismo. Por eso, el tema de los deberes para casa sigue siendo controvertido. Aunque la mayoría considera que la tarea extraescolar solo es positiva cuando es poca y sirve para recordar los conocimientos de clase.

Estos son los pilares de una revolución educativa que afecta a todas las piezas del puzle. Pero, entre los ideólogos y los alumnos hay un elemento esencial para conseguir el objetivo: los profesores.

Sin el apoyo de maestros o profesores a esta nueva forma de entender la educación, el cambio será imposible llevarlo a cabo. Su papel es uno de los más complicados en la sociedad 4.0 ya que instruir para el futuro implica crear desde cero. No hay nada escrito y todo debe de inventarse. A nivel profesional, es necesaria una fractura completa para volver a nacer. Y por ello, el profesor debe desaprender todo lo que sabe y volver a instruirse en las habilidades del siglo XXI; esas en las que él debe dar ejemplo. En este momento, su lugar ya no es la tarima ni ofrecer clases magistrales sino convertirse en el facilitador o guía creativo que haga aflorar los distintos talentos. Una labor complicada y retadora que generará grandes tensiones con las instituciones tradicionales así como aquellos profesores reacios al cambio.

Finalmente, y además de trabajar los aspectos señalados, **la educación debe ser un reflejo de un nuevo contexto en el que ya no hay verdades absolutas, solo perspectivas diferentes**. Y la experiencia en primera persona es la mayor fuente de aprendizaje.

Estamos en un momento de transición, de convivencia entre lo antiguo y lo nuevo. Pero el futuro cercano viene lleno de oportunidades y con un nuevo horizonte. Porque aprender es conocerse a uno mismo para sacar lo mejor que llevamos dentro y compartirlo de forma valiosa con el mundo. ¿Te sumas al reto? RM

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-27/referencias

Preparar a los maestros para formar ciudadanos del siglo 21

Fernando Reimers

Profesor de Políticas educativas y director de la Global Education Innovation Initiative, Harvard Graduate School of Education. Profesor de la Fundación Ford de Práctica en Educación Internacional. Asesor en empoderamiento a los estudiantes en civismo y economía.

Existe un consenso creciente con relación a que para participar cívica y económicamente en un mundo que cambia rápidamente es necesario que las escuelas apoyen a los alumnos a desarrollar un amplio espectro de capacidades, tanto cognitivas como socio-emocionales. Existe también cada vez más conciencia en relación con que el aumento de la calidad y de la relevancia educativa requiere de maestros altamente capacitados. Es por ello que los Gobiernos y otras instituciones invierten enormes esfuerzos en el desarrollo profesional docente. A pesar de ello, en encuestas a directores de escuela en varios países del mundo llevadas a cabo por la OCDE, los directores señalan la baja capacidad docente como una de las principales barreras para ofrecer una educación de calidad [1].

El ayudar a descifrar el misterio de como asegurar que los esfuerzos de formación profesional docente se traduzcan en pedagogías efectivas que permitan a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para vivir en el siglo 21 es el propósito del último libro de la Iniciativa Global de Innovación Educativa que dirijo en la Universidad de Harvard.

Publicado originalmente en ingles con el titulo 'Preparing Teachers to Educate Whole Students' por Harvard Education Press a fines del ano 2018, el libro ha sido traducido al español y publicado en tres diferentes ediciones, hasta la fecha, por CREFAL en Mexico, la Universidad de Alicante en España y por la secretaria de educación del Estado de Mexico. La mas reciente

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/preparar-a-los-maestros-para-formar-ciudadanos-del-siglo-21/

vos, particularmente en las escuelas públicas, con el fin de que ayuden a los estudiantes a desarrollar las aptitudes y competencias que les permitirán vivir una buena vida, además de contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades y el mundo.

En un proyecto de investigación previo, sintetizamos el conocimiento existente sobre las competencias que resultan necesarias para vivir y participar en el siglo XXI, utilizando una taxonomía para analizar los marcos curriculares nacionales de Chile, Colombia, India, México, Singapur y los Estados Unidos. En esa investigación, arribamos a la conclusión de que las aspiraciones curriculares se habían expandido en esos países y que, si bien los fines y objetivos de tipo cognitivos prevalecían como objetivos principales, también incluían como objetivos que los estudiantes desarrollen capacidades para colaborar con otros y autocontrolarse, aspectos que algunos denominan habilidades interpersonales e intrapersonales, además de promover el desarrollo social y emocional.

Otra conclusión del libro Teaching and Learning for the Twenty-First Century, (publicado en español por el Fondo de Cultura Económica con el título Enseñar y Aprender en el Siglo 21) resultado de nuestra investigación previa, fue que el desarrollo profesional de los docentes es fundamental para ayudar a traducir las aspiraciones curriculares en nuevas oportunidades de aprendizaje y enseñanza que tienen lugar en las aulas y en las escuelas.

Para avanzar en el conocimiento sobre cómo debemos apoyar a los maestros para que contribu-

1 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning (Paris: OECD, 2014).

edición de la Universidad de Alicante tradujo el titulo como Preparar a los maestros para educar integralmente a los estudiantes. El libro puede descargarse gratuitamente aquí https://web.ua.es/es/ice/ediciones-i3ce/ediciones-educacion.html y aqui https://www.researchgate.net/publication/331498973_Preparar_maestros_para_estudiantes_integrales_Preparar_maestros_para_estudiantes_integrales

La Iniciativa Global de Innovación Educativa (GEII por las siglas del nombre en inglés: Global Education Innovation Initiative) de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard, es un proyecto de investigación y acción en el cual participan instituciones de varios países que comparten un compromiso por apoyar procesos de mejora que resultan necesarios para las escuelas y los sistemas educati-

yan a desarrollar competencias que les permitan impulsar una educación integral, realizamos el proyecto de investigación cuyos resultados presentamos en este libro. En este proyecto estudiamos programas educativos que tenían como objetivo apoyar a los maestros para que proveyeran una educación más holística a sus estudiantes, trascendiendo el enfoque tradicional que se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades en las asignaturas básicas de lenguaje, matemática y ciencia, para incorporar también el desarrollo del carácter y capacidades de los alumnos para colaborar con otros. Nos propusimos estudiar cómo estos programas desarrollaron las capacidades de los maestros, líderes escolares y otros miembros de la comunidad escolar con el objeto de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales, con el fin de educarlos de manera holística. Nuestro objetivo fue identificar cómo se conceptualizaron las prácticas organizacionales y de instrucción que apoyaban la preparación de maestros para ofrecer una educación integral en los programas estudiados, cómo apoyaron a los maestros para desarrollar las competencias para desarrollar tales capacidades, y qué condiciones organizacionales al interior de las escuelas y de los sistemas educativos facilitaron el diseño e implementación de estos programas.

Analizamos programas de formación profesional docente en Chile, China, Colombia, India, México, Singapur y los Estados Unidos que han logrado transformar con éxito la cultura de las escuelas y las prácticas de enseñanza para avanzar una educación multidimensional, incluyendo los dominios cognitivo, emocional y social.

Los programas que estudiamos incluyen la Escuela Activa Urbana (EAU) en Colombia; el Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI) en Chile; el programa UNETE en México; el programa de desarrollo profesional basado en el distrito de Qingyang, China; el programa Dream-a-Dream en India, además de "EL Education" en los Estados Unidos. Tienen orientaciones curriculares aparentemente diferentes, incluyendo la enseñanza de las ciencias basada en la indagación, educación para la ciudadanía, alfabetización tecnológica, materias académicas fundamentales, y desarrollo del carácter. Sin embargo, más allá de tal variación en el enfoque curricular estos diversos programas comparten características en cuanto a sus objetivos generales y a la forma en que los alcanzan. Además, dos de los programas que estudiamos se enfocan en el desarrollo individual de maestros y directores, sin estar directamente alineados con actividades instruccionales que promuevan competencias estudiantiles: este es el caso del programa Dream-a-Dream en India y el Programa Líderes en Educación (LEP) en Singapur.

El estudio identifica once aspectos clave para apoyar el desarrollo de las capacidades de maestros y líderes para promover la educación del siglo XXI:

- Los programas de desarrollo profesional reflejan una concepción del aprendizaje de adultos como socialmente situado y que responde a las necesidades actuales de los maestros con respecto a los aprendizajes. Esta característica contrasta notoriamente con el tipo de programas de desarrollo profesional que se encuentran disponibles para la mayoría de los maestros, como señalan los resultados del estudio TALIS. Los programas que estudiamos tienen como objetivo desarrollar las capacidades de los docentes para responder a las necesidades que ellos mismos han identificado para sí, e influir no solo en las capacidades individuales, sino también en el contexto social de las escuelas, al incluir a muchos adultos cuyas funciones se cruzan, como lo serían otros maestros, los administradores escolares y ocasionalmente administradores fuera de la escuela.
- Este tipo de actividades de desarrollo profesional implica oportunidades sostenidas y extensas para que los maestros desarrollen capacidades, durante al menos un año escolar completo o que abarquen varios años escolares, lo que contrasta con lo que usualmente se organiza, cursos cortos fuera de la escuela. Ninguno de los programas estudiados en este libro son cursos o talleres cortos, aunque algunos cursos cortos pueden ser parte de una cartera más amplia de oportunidades para la formación. Los programas reconocen que las carreras de los docentes se desarrollan a la par de trayectorias, y que las actividades de desarrollo profesional es un proceso estructurado por etapas, a través del cual las personas van progresando. Estas trayectorias pueden o no existir como estructuras formales en los sistemas en donde operan estos programas.
- Las modalidades de desarrollo profesional examinadas en este libro son diversas. Incluyen actividades basadas en el estudio independiente de material nuevo, discusión con colegas y otros, acompañamiento individual o grupal,

demostraciones con prácticas innovadoras, proyectos de investigación independientes y oportunidades para la reflexión.

- El currículo de los programas considera una composición de diferentes capacidades, desde un enfoque amplio que busca ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades, hasta una identificación muy desagregada de pedagogías específicas y prácticas de instrucción que pueden ayudar a los estudiantes a adquirir esas habilidades. Los programas apuntan a desarrollar la autonomía y la agencia de los docentes como profesionales, una capacidad de aprender independientemente, un deseo por lograr un aprendizaje continuo y con mayor efectividad, además de la motivación intrínseca para luchar por una docencia de excelencia. Si bien los programas no se basan de manera consistente en enfoques de dominio de aprendizaje (en inglés: mastery learning), en todos se espera que los maestros adquieran competencias probadas y que vean el proceso de obtención de tales competencias como algo gradual. Los programas requieren ciclos repetidos de: acceso a nuevos conocimientos, la puesta en práctica de dichos conocimientos, recibir retroalimentación sobre estas prácticas modificadas, permitir la reflexión sobre esta nueva práctica, e interactuar en un ciclo con un dominio incremental de las nuevas prácticas de instrucción.
- El currículo de los diversos programas refleja una perspectiva del aprendizaje que incluye habilidades cognitivas en interacción con aptitudes y habilidades socioemocionales. Los programas rara vez son simples enfoques para desarrollar herramientas, aunque incluyen oportunidades para que los maestros puedan ver la relación que existe entre las nuevas formas de enseñanza con los valores que son importantes para ellos, y que se alinean con propósitos sociales más amplios de los estudiantes y las comunidades. En términos de habilidades sociales, los programas ayudan a los maestros a aumentar su capacidad para comunicarse, colaborar, negociar y liderar.
- Las actividades de desarrollo profesional incluyen el conocimiento de rutinas, protocolos y prácticas de instrucción claras, donde los maestros observan en la práctica nuevas formas de instrucción o evaluación. Los programas se basan en protocolos, kits de herramientas, marcos, videos con lecciones de demostración o pedagogías que ayudan a escalar los programas con fidelidad en una variedad de contextos.
- Los programas se basan en una combinación de oportunidades de aprendizaje situadas en

el contexto de las escuelas donde los docentes laboran. Estos incluyen el acompañamiento en las escuelas y en comunidades de desarrollo profesional al interior de las escuelas, con oportunidades para que los maestros hablen con colegas en diferentes escuelas y con roles distintos a la enseñanza dentro del aula.

- Para apoyar las actividades de desarrollo profesional intensivas y sostenidas que promueven los diversos programas estudiados, las organizaciones consolidaron asociaciones con instituciones fuera de las escuelas para acercar distintos tipos de recursos. Todos estos programas dependen de la creación de nuevas formas para involucrar a los padres y a las comunidades escolares, todo por el aprendizaje de los estudiantes.
- Los programas consideran la práctica docente como situada en organizaciones y contextos sociales específicos y, en general, adoptan un enfoque escolar integral, más que optar por ayudar individualmente a maestros para mejorar sus capacidades. Como parte del objetivo de crear condiciones que generen la presencia de un número mayor de prácticas docentes innovadoras y ambiciosas, en los programas estudiados se buscó explícitamente cambiar la cultura organizacional y, a menudo, las estructuras y actividades escolares, por ejemplo, ampliando el tiempo de enseñanza, reorganizando las oportunidades de aprendizaje en las diferentes disciplinas, abriendo espacios dentro de la jornada escolar para llevar a cabo actividades de desarrollo profesional, o bien ampliando las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela. Los esfuerzos para desarrollar una visión compartida entre todo el personal escolar acerca de la ampliación de objetivos para todos los estudiantes, por ejemplo, que "todos los estudiantes tengan éxito", o que "todos llegaremos a la cima", son un elemento común de estos procesos de formación.
- Todos los programas desarrollan capacidades docentes para promover pedagogías que tienen el objetivo de desarrollar competencias que no se evalúan formalmente en la escuela o el sistema escolar. En este sentido, los programas desafían la noción de que "lo que se mide es lo que se hace", lo que sugiere que los maestros pueden tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar que pueden trascender las estructuras formales de rendición de cuentas de las escuelas.
- Todas las organizaciones que apoyan los diversos programas modelan una cultura de aprendizaje continuo. Las organizaciones se acercan a las escuelas con una mentalidad de indagar, para lo que establecen un diálogo con el personal escolar sobre sus objetivos de aprendizaje, utilizan diversas formas de retroalimentación para evaluar si su trabajo está logrando los resultados previstos, e implementan medidas para corregir el curso de las actividades y generar una mejora continua en sus actividades.

En síntesis, este estudio aporta claves para desarrollar programas que efectivamente permitan a los maestros brindar una educación relevante y de más calidad a sus estudiantes. La discusión de estas ideas por los diversos grupos que pueden incidir en dicha formación en Colombia y en otros países, tanto desde el sector público como privado, permitirá contextualizar estas ideas y que las mismas animen el necesario liderazgo colectivo para que todos los estudiantes tengan oportunidades efectivas de desarrollar las capacidades esenciales para participar cívica y económicamente en un mundo en el que los rápidos cambios y nuevos desafíos requieren de toda la imaginación, creatividad, conocimiento, capacidad de colaboración y conocimiento de sí mismos de todas las personas. **RM**

Gema Sánchez Cuevas

Directora web de La Mente es Maravillosa. Licenciada en Psicología. Colabora con el Laboratorio de Neurociencias y ciencias sociales (LINCS) de la ESA y la UFLO, Aexfatp y con diversos medios de comunicación. Máster en Psicología Clínica por el ISPCS.

*La gran **necesidad** de educar en **emociones** y en **responsabilidad***

Todos, desde padres hasta educadores, deseamos dar al mundo niños y jóvenes que sean capaces de transformarlo a todos los niveles. Para ello, no basta con entrenarlos en modelos conceptuales y teorías intelectuales, hace falta algo más: es necesario **enfocar la crianza desde un punto de vista más emocional e intuitivo, más práctico** y por supuesto, más creativo, una perspectiva más humana que conecte de forma directa con la rutina diaria para crear nuevas rutas y caminos hacia un mayor bienestar social y personal. Hace falta educar en emociones y en responsabilidad.

Uno de los principales objetivos de la educación es preparar para la vida, es decir, contribuir al desarrollo humano, y esto solo es posible si no dejamos de lado las necesidades sociales que cada contexto cultural presenta. Porque a pesar de que el cociente intelectual y los estudios son necesarios para favorecer e impulsar el desarrollo humano, la formación emocional y en responsabilidad son aspectos imprescindibles en este escenario.

Cada vez hay más niños diagnosticados con trastornos emocionales y más jóvenes que se implican en conductas de riesgo. Y aunque su tratamiento y prevención en términos de enfermedad corresponden en mayor medida al ámbito sanitario, desde el ámbito educativo también es posible actuar, sobre todo para prevenir todo aquello que atente contra el desarrollo humano y poder así **construir bienestar.** En este contexto es en el que emerge

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/la-gran-necesidad-de-educar-en-emociones-y-en-responsabilidad/

lanecesidad de una educación enfocada al universo emocional, una enseñanza dirigida al conocimiento, funcionamiento y gestión de las emociones que proporcione a los hombres y mujeres del futuro herramientas y estrategias fuertes y sólidas que permitan el avance de la humanidad en todos los sentidos.

¿Por qué son importantes las emociones?

Ninguna asignatura se ha preocupado por las emociones ni tampoco han sido consideradas como algo importante para nuestra educación, a pesar de que han estado presentes a lo largo de la historia. De ahí que la mayoría de nosotros seamos analfabetos emocionales. No obstante, filósofos como Aristóteles, Kant o Hume y psicólogos como Carl Rogers, Csikszentmihalyi y Daniel Goleman les han prestado una atención especial, gracias a la cual han ido cobrando cada vez más importancia tanto en la psicología como en otras disciplinas.

Poco a poco, las emociones han ganado terreno, y es que no podía ser de otra manera si tenemos en cuenta que **contienen información valiosa sobre nosotros.** Cada una de ellas, actúa como un sistema de alarma que da prioridad a información relevante para la persona, que transmite un mensaje sobre cómo se siente. Sería maravilloso que un niño o un adolescente supiesen interpretar el porqué de su enfado o frustración y fascinante si además tuviera la capacidad de actuar teniendo en cuenta sus consecuencias ¿verdad?

A su vez, mientras las emociones han ido ganando protagonismo, creencias negativas y distorsionadas sobre ellas han perdido fuerza, como aquellas que obligaban a las personas a reprimir sus sentimientos porque podían ser considerados como débiles y cobardes o las que defienden que existen ciertas emociones negativas que es mejor ignorar. Aunque todavía podemos escuchar a algunos padres decir a sus hijos *"No llores. Los niños grandes son fuertes"* o *"hay que ser valientes"* cuando los pequeñas quizás solo necesitan el efecto liberador del desahogo emocional.

Sin duda, **es necesario educar e informar sobre el mundo emocional**, sobre la opción de conocernos y conocer a los demás gracias a la identificación, la gestión y la interpretación de las emociones, tanto propias como ajenas. Y en esto, los colegios e instituciones educativas tienen mucho por hacer, ya que la estructura y la organización del sistema educativo no ha tenido en cuenta a las emociones en su trayectoria.

En la actualidad, **muchos de los problemas que ocurren a nivel social tienen un trasfondo emocional.** El aislamiento, los problemas de impulsividad o los sentimientos de ira o ansiedad por parte de niños y jóvenes son el reflejo del desconocimiento de las emociones y todo su universo. Además, no podemos olvidar que **las emociones perturbadoras son grandes distractores** y esto también influye en su rendimiento académico. Si un niño está preocupado por una situación familiar o se encuentra mal porque experimenta rechazo por parte de sus compañeros, no prestará atención

al profesor ni al libro porque estará sumergido en la fuente de su problema, ya sea el conflicto familiar o la rumia constante sobre ese cumpleaños al que no ha sido invitado. Sus centros de aprendizaje quedarán obstaculizados de forma temporal. Por lo que **existe un vínculo directo entre emoción y aprendizaje.**

Ahora bien, si se le enseña a gestionar ese tipo de situaciones, si se le entrena tanto en habilidades cognitivas como emocionales, mejorará sus niveles de aprendizaje, lo hará mejor. Por lo tanto, se requieren **estrategias para cambiar las respuestas emocionales** que muchos niños y jóvenes dan a los acontecimientos y dificultades que experimentan. Solo así se podrán prevenir los comportamientos de riesgo, se influirá en su rendimiento académico y será más fácil que se sientan mejor.

Aprender sobre el sufrimiento en general y sobre la ira, la frustración, la alegría o el miedo en particular, reconocer cuáles son sus mecanismos, cómo pueden influir a nivel personal y relacional y responsabilizarse de sus consecuencias son lecciones que no suelen enseñarse, pero que sin embargo son muy beneficiosas -no olvidemos que además de ser seres sociales, somos seres emocionales-. Incluso, **a la hora de resolver un conflicto las emociones también son importantes**, así como en los procesos de toma de decisiones, como ya el gran neurólogo Antonio Damasio afirmó en su obra *El error de Descartes*. De alguna forma, las emociones determinan la relación que se tiene con el mundo y si los niños son capaces de interpretarlas, tendrán la capacidad de transformar esta relación para progresar.

Vivimos las emociones continuamente y en todos los contextos, pero sabemos muy poco sobre ellas. De manera que **formar a los niños en competencias emocionales, y además en las intelectuales, abre un mundo de posibilidades transformadoras.** Y eso es lo que se pretende desde la educación emocional, impulsar el desarrollo de ese tipo de competencias como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (Rafael Bisquerra, 2005). Y a esto añadiría que, en paralelo, se contribuiría al desarrollo de la humanidad a nivel relacional. Pues cuando un individuo mejora, genera un impacto en los demás. De manera que, ***¿qué ocurriría si los niños y jóvenes del presente estuvieran formados en materia emocional?*** Si esos conocimientos se pusieran en práctica, al menos las relaciones con los demás cambiarían y se reducirían la frecuencia de determinados conflictos y malentendidos, además de aumentar los niveles de bienestar personal y social.

La educación emocional

Según Rafael Bisquerra, la educación emocional es

> *"Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (2000: 243).*

Como vemos, educar en emociones es educar para la vida en todos los sentidos. Tiene un enfoque de ciclo vital que se nutre de un gran número de disciplinas y áreas como son las neurociencias, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, los movimientos de renovación pedagógica y el famoso concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer en 1990 y difundido más adelante por Daniel Goleman, entre otros. Todo ello con el único fin de cumplir los siguientes objetivos:

- Facilitar un mejor conocimiento e identificación de las emociones, tanto propias como ajenas.
- Favorecer el desarrollo de habilidades de regulación emocional.
- Prevenir de las consecuencias negativas que puedan derivarse de las emociones negativas.
- Enseñar a generar emociones positivas.
- Mejorar los procesos de toma de decisiones.

Para ello, se deberá trabajar con los alumnos una serie de contenidos de educación emocional desde una visión holística-globalizada y por supuesto, transversal como los siguientes:

Conciencia emocional.

Implica identificar y diferenciar emociones, es decir, poner al niño en contacto con sus sentimientos, para que posteriormente aprenda a expresarlo, tanto a nivel verbal y no verbal, así como reconocer los estados emocionales de los demás. Por ejemplo, saber que están tristes, frustrados o alegres.

Regulación emocional.

Se trata de la capacidad para gestionar las emociones desagradables, controlar los impulsos, practicar la paciencia y saber esperar.

Autoestima.

El niño tiene que aprender a valorarse de forma sana, además de ser consciente de que los demás también lo valorarán, ambos aspectos contribuirán a la formación de su autoestima.

Habilidades socioemocionales.

Son aquellas habilidades que facilitan el contacto con los demás, como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo o la gestión de los conflictos de forma positiva. Los programas SEL (Social & emotional learning) son una gran referencia para trabajarlas.

Habilidades para la vida.

Implican aspectos que facilitan el disfrute de la vida diaria.

¿Quién sería capaz de ir en contra de este tipo de contenido educativo? Además, no olvidemos que según la edad de los alumnos que lo reciben, las temáticas tendrán mayor o menor complejidad.

La educación emocional es necesaria y en conjunto con la educación académica formal ofrece un mundo de posibilidades relacionadas con el progreso. Como ya dijo el psicólogo Daniel Goleman, *"el éxito de una persona no solo depende de su cociente intelectual o de sus estudios; su inteligencia emocional juega un papel primordial en ello"*. Porque aunque las habilidades matemáticas y verbales son muy importantes, si no se disponen de habilidades socio-emocionales difícilmente se llegará a ser un líder, un buen miembro de un equipo o se destacará a nivel laboral, aunque bien es cierto que este tipo de habilidades también suman puntos en las relaciones familiares, de pareja o amistad.

Vivimos en relación, de ahí que desligarse del mundo emocional es como si nos quedáramos a medias. Y ahora tenemos la oportunidad de transmitir todo este conocimiento a los más pequeños a través del currículo escolar y un profesorado debidamente formado, no solo para que aprendan a ser más felices y construyan mejores relaciones, sino para que aprovechen todo su potencial y contribuyan con él al progreso de la humanidad.

La importancia de educar es responsabilidad

Por último, es importante tener en cuenta que como afirma José Antonio Marina, filósofo, ensayista y pedagogo español, **la educación emocional es un saber instrumental que debe encuadrarse en un marco ético** que le indique los fines, además de prolongarse en una educación de las virtudes que permita desarrollar los valores fundamentales.

Esto hace referencia a la responsabilidad como factor determinante en este tipo de educación, lo que implica que no hay que olvidar enseñar a los niños y jóvenes del mañana que **ciertas acciones deben ser hechas, aunque no se tengan ganas** o no se esté motivado y que además tienen consecuencias. Es decir, enseñar cuáles y cómo son las emociones es necesario, al igual que su funcionamiento y aplicación en la vida diaria, pero haciendo hincapié en que también hay que ser críticos, pues no podemos dejarnos llevar por el determinismo emocional.

En la educación emocional es clave distinguir entre la responsabilidad a nivel psicológico, esa en la que hay que enseñar a los niños a responsabilizarse de sus actos y la responsabilidad ética, la cual está relacionada con los deberes y las consecuencias de los actos desde la moralidad.

Por todo ello, el sistema educativo tiene tanto una gran oportunidad como responsabilidad en lo que a educación emocional se refiere, sin duda un gran reto al cual enfrentarse, un despertar que merece la pena. Porque, ¿qué hay más satisfactorio que contribuir en un proceso educacional transformador? RM

Gonzalo Arboleda Palacio

Evaluador acreditado y licenciatario del Modelo Europeo de Excelencia. PH. D Economía Aplicada a la Educación, Universidad Estatal de Florida. Máster en Educación de la Universidad Estatal de Missouri, Columbia, USA. Presidente de la Fundación Colombia Excelente.

Una estrategia para la competitividad en el sector educativo

El futuro de Colombia se construye, cada día, en el yunque de los bancos escolares, y es allí donde el maestro demuestra y proyecta su imagen creadora del país, que los niños y jóvenes anhelan y dibujan con esperanza en su diario vivir familiar, escolar y social.

¿Cómo un colegio puede lograr competitividad y convertirse en una organización excelente?

La fuerza competitiva más importante para que las organizaciones, indistintamente de su naturaleza y tamaño, puedan lograr competitividad, excelencia y, por tanto, altos niveles de resultados, es el liderazgo del rector y del equipo directivo con el apoyo indispensable de un sistema de gestión sólido pero práctico, sencillo, holístico e integrado.

Se entiende el liderazgo como la capacidad del líder para influenciar positivamente el comportamiento de los colaboradores y personal relacionado con la institución educativa para lograr las metas y objetivos, los sueños y esperanzas de sus colaboradores con el fin de agregar valor a la empresa y a la sociedad.

El rector y su equipo son profesionales, con mayúscula, con actitudes proactivas, valores, ética e integridad a toda prueba. Con habilidades y competencias para desempañar una tarea tan trascen-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/una-estrategia-para-la-competitividad-en-el-sector-educativo/

dental como es la dirección de una institución tan compleja y con tan altos niveles de dificultad para su gestión como es una institución educativa, en donde no todo se puede estandarizar.

El sector educativo, como el de salud son sistemas semiacoplados, que operan al contrario al momento de gestionarlos. Son las dos burocracias profesionales, en donde quienes más aportan a la productividad para lograr la excelencia, son el maestro y el médico que prestan sus servicios a los usuarios en la línea del frente, en el aula de clase y el consultorio directamente.

El maestro bien seleccionado, capacitado, motivado, comprometido, con altos niveles de engagement y buen liderado, es la palanca mágica para que el colegio llegue a ocupar niveles superiores de eficiencia y productividad. Todo lo demás es apoyo esencial. El gran momento de la verdad en un colegio se da cuando el maestro y sus alumnos interactúan dinámicamente en el lugar en donde se da el proceso enseñanza y aprendizaje.

Es allí en donde interactúan los elementos dinamizadores de una educación sobresaliente. Entre esos elementos que desencadenan el cambio y la transformación en el corazón y en la mente de los estudiantes no pueden faltar: un maestro que guie a los estudiantes y que genere con ellos prácticas pedagógicas eficientes; un acervo disciplinar de altos estándares; materiales pedagógicos como libros, guías, periódicos, organizados en la biblioteca de aula y de la institución; un programa de mentoría bien diseñado en el cual los maestros de más experiencia positiva ayudan a los demás a cumplir su rol de manera transcendental.

Una vez que el programa de mentoría se afianza, la escuela empieza a experimentar un aprendizaje colaborativo como expresión de la presencia de comunidades de aprendizaje en donde se comparte la responsabilidad de formar al estudiante a través de procesos activos con la participación de todos los estamentos escolares. Cuando la escuela experimenta este enfoque, la madurez institucional va tomando forma, que crea hábitos y una cultura de excelencia y productividad que lleva a lograr los más elevados resultados para el bien de todas las personas y grupos que de una u otra forma tienen alguna relación con la institución.

Cuando hablamos de un colegio excelente, estamos predicando que su trabajo se ha de realizar con calidad y que esta se va construyendo paso a paso, paulatinamente hasta llegar a la excelencia. En el mundo espiritual, una persona no se hace santa al despuntar el día; esto es, no se nace santo como efectos de la predestinación. Al contrario, para llegar a ese estado, el de la santidad, dicha persona ha de recorrer un camino difícil, lleno de peligros y de asechanzas que ha de vencer, con

disciplina, esfuerzo y dedicación permanentes y, teniendo una mirada fija sobre el fin que desea al practicar el bien y la virtud.

Así mismo es en la institución educativa. Si esta trabaja duro permanente y sistemáticamente, logrará la calidad y la excelencia a que ella misma y sus usuarios aspiran. Esa institución tendrá fija su mirada en el futuro y dispondrá de todos los medios para lograrlo.

El Estado colombiano ha tomado la decisión política de poner la educación y todo lo que a ella rodea en el centro de la estrategia para el desarrollo nacional. El Ministerio de Educación ha optado por la calidad de la educación, y por su pertinencia, a fin de preparar al país para su despegue técnico, tecnológico, científico, económico y social. Por eso es indispensable que se entienda lo que significa una educación de calidad. Una mirada comprensiva a la investigación clásica que se ha realizado en años no muy lejanos, indican que la calidad de la educación que ofrecen los colegios excelentes, se orienta a lograr que ella tenga un propósito, sea eficaz y eficiente, debe ser pertinente y procesual.

1. El propósito:

un colegio sin un propósito, sin un fin, es como una embarcación en un mar agitado sin un motor que con su fuerza lo impulse hacia puerto seguro.

Ese propósito, esa visión de futuro deberá ser creada, difundida y aceptada por todo el personal para así, comprometerse en el logro de metas y objetivos concretos y significativos.

2. El concepto de eficacia y eficiencia:

El concepto de eficacia y eficiencia en educación se predica cuando la escuela enseña lo que debe enseñar y cuando los estudiantes aprenden lo que tienen que aprender. Lo uno y lo otro, nacen de una política y de una acción del Estado, que fija los fines de la educación y el ciudadano colombiano que se debe formar y esa política y acción se plasman en planes y programas curriculares que se desarrollan por grados, niveles y ciclos de enseñanza.

La eficacia, de una parte, indica logro de fines y objetivos y, por consiguiente el concepto hace énfasis en los resultados logrados por el sistema como un todo y por la institución educativa y por el aula de clase individualmente.

La eficiencia, de otra parte, toma en cuenta la cantidad, calidad, oportunidad y manera de utilizar los recursos en pos del resultado que se desea lograr. En forma simple, eficacia es lograr resultados sin considerar la cantidad de los recursos utilizados; eficiencia es lograr los resultados con el uso racional de los recursos.

3. La pertinencia:

se orienta a asegurar que lo que se enseña y se aprende en la escuela sirva para que el alumno y la sociedad se desempeñen adecuadamente en un mundo de relaciones y compromisos. En otras palabras, si lo que se aprende y se enseña en el colegio sirve para el trabajo y el desempeño social y productivo del futuro ciudadano. De suma importancia es lograr que el currículo y el plan de estudios, logren formar una persona con un equilibrio en sus dimensiones intelectivas, afectivas, morales, éticas y físicas para que pueda vivir en una sociedad política, económica y socialmente marcada. Una educación pertinente y funcional hace que el conocimiento y el saber puedan aplicarse y ser útiles. Una persona competente es aquella cuya educación le ha brindado habilidades, destrezas, aptitudes, y valores que guían su vida por los senderos del progreso espiritual y material que anhela para sí, su familia y su comunidad.

4. Los procesos:

para que el sistema educativo o una institución educativa pueda ofrecer una educación de calidad deberá identificar, diseñar, documentar y socializar los procesos necesarios para volver realidad el servicio que ofrece. Tendrá que hacer visibles los procesos pedagógicos, los procesos administrativos, procesos financieros y los procesos directivos, a fin de lograr eficiencia y eficacia en el diario enseñar de los maestros, en el diario aprender de los alumnos y en el diario liderar y administrar del rector y su equipo directivo.

5. Los medios:

sin recursos, en cantidad y calidad suficientes, no se puede impartir educación de calidad. Recursos humanos, físicos, financieros y tecnológicos deberán configurar una mezcla estratégica que permita dinamizar la vida del colegio y ofrecer lo que los grupos de interés demandan. Con buenos maestros motivados e incentivados; con altos niveles de engagement; con un equipo directivo y administrativo comprometido, inspirador y visionario; con buenas bibliotecas y laboratorios apropiados; con libros analógicos y virtuales puestos en las manos de los niños y los jóvenes; con estrategias pedagógicas innovadoras, con todo ello podrá el colegio aspirar a que la calidad sea la marca distintiva de toda su acción educativa.

Para materializar estos ideales, por los que se rigen los colegios excelentes, es necesario disponer adicionalmente de otros dos procesos centrales para lograr calidad. Se trata, por un lado, de la evaluación permanente que arroja información fresca para analizar el comportamiento y el desempeño del sistema a nivel macro y micro organizacionales y, de otro lado, de una gestión escolar y educativa que sea capaz de materializar toda esta carga conceptual relacionada con la calidad, la eficacia y la eficiencia, la productividad y la competitividad. La tarea del colegio es extensa, profunda y compleja como corresponde a una organización semiacoplada como es un colegio, donde elementos culturales, afectivos y relacionales se entremezclan con elementos racionales. Para eso, el colegio debe poner sumo interés en la arquitectura organizacional y en la gestión de toda la institución. Tanto el concepto de calidad como el concepto de gestión son esenciales para lograr un colegio que cumpla sus fines.

La investigación realizada por el movimiento de escuelas eficaces se remonta a la década de los 60 del siglo XX. Esa investigación pone su foco en por lo menos tres etapas en el estudio de la eficacia: la primera etapa, como lo reportan Rutter et ál. (1979) y Reynolds (1982) logra identificar 5 factores presentes en una escuela eficaz.

- Un fuerte liderazgo educativo.
- Altas expectativas en cuanto a resultados de los alumnos.
- Énfasis en las destrezas básicas.
- Un clima seguro y disciplinado.
- Evaluaciones frecuentes del progreso del alumno.

En la segunda etapa investigada por Mortimore (1988) se ajustan las características y se llega al siguiente decálogo:

- Liderazgo pedagógico del director y trabajo en equipo.
- Participación del subdirector en las decisiones.
- Coherencia entre los profesores.
- Clases planificadas y estructuradas.
- Enseñanzas intelectualmente estimulantes.
- Ambiente centrado en el trabajo.
- Un objetivo de aprendizaje en cada clase y en cada sesión.
- Máxima comunicación entre maestros y alumnos.
- Participación de los padres de familia.
- Un clima positivo.

La tercera etapa se caracteriza por un modelo mucho más comprensivo que los anteriores, investigado a finales de la década de los 80 y comienzos de los 90 por Scheerens y Creemers (1989) Stringfield y Slavin (1992) y por Stringfield (1994). En esta etapa se tienen en cuenta las características del alumno, el trabajo que se realiza al interior de las aulas, el trabajo que se realiza en toda la escuela y el trabajo que se realiza en y con el contexto.

Este continuo investigativo hace un análisis de las variables que inciden en los logros escolares de los alumnos en una época que coincide con las grandes reformas a los Estados y a la educación, en la mayor parte de los países en desarrollo. Por las características de ese entorno cultural, político, tecnológico y económico acaecido en el mundo globalizado, la educación de calidad, su impulso, medición y mejora continua se han impuesto en la primera línea de las agendas de políticas públicas en todos los países del continente y, desde luego,

en Colombia en donde el concepto y la práctica de la calidad en la escuela es una prioridad para el Estado, la familia, los rectores y equipos directivos de las instituciones educativas.

Al final de la década de los 80 se crea el Modelo EFQM de Excelencia como una herramienta eficaz para lograr un trabajo y unos resultados empresariales e institucionales, tanto del sector público como del privado, en Europa. Actualmente el modelo se ha universalizado y ha cubierto todas las áreas tanto industriales como de servicios. En esta categoría, la de servicios, el modelo ha mostrado su potencia en el sector salud y en educación.

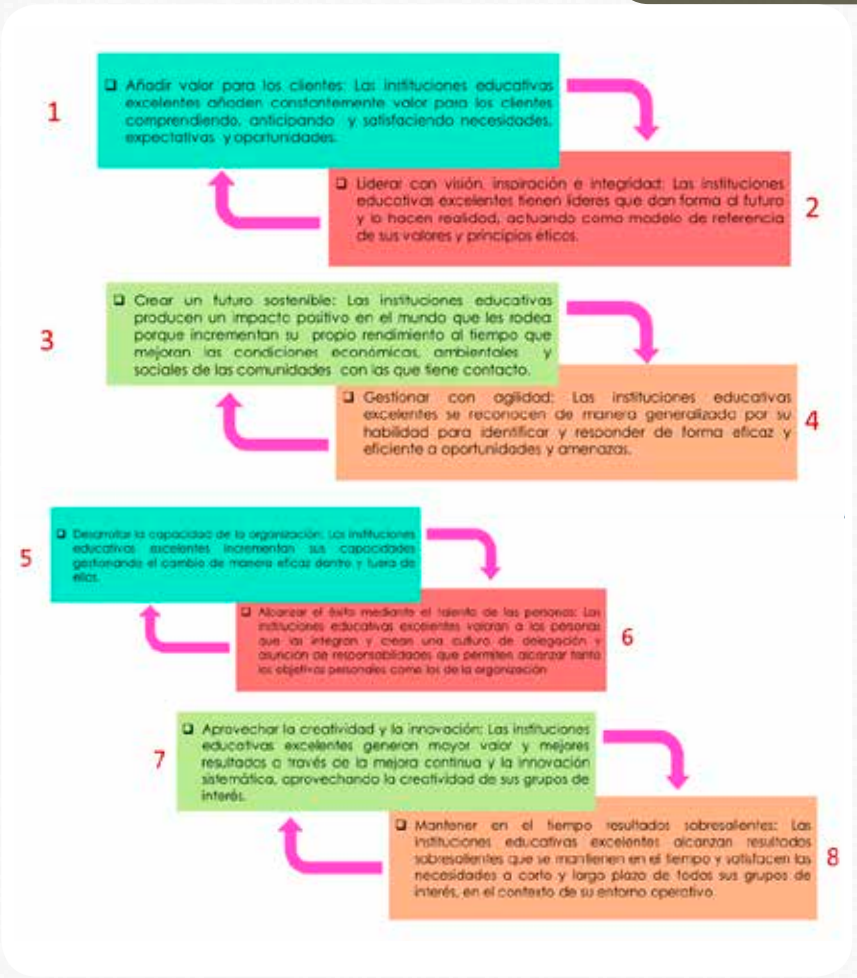
El EFQM en su concepción y en su estructura recoge, ordena, sistematiza, y pone en marcha, en una institución educativa, todas las variables claves o características que los colegios eficaces y excelentes tienen en cuenta para el logro de sus fines y objetivos finales.

Todos los requerimientos descritos en las tres etapas de desarrollo del movimiento de las escuelas eficaces antes mencionadas, están recogidos por el Modelo EFQM. En efecto, los criterios, los subcriterios y los múltiples aspectos del modelo, abarcan y escudriñan profundamente toda la vida institucional del colegio y, su potencia en su aplicación radica en que ese recorrido, ese escrutar; (en términos del EFQM, esa autoevaluación) la realiza la misma gente responsable de la buena marcha de la institución.

El rector, su equipo directivo, el comité de calidad y excelencia, el coordinador de calidad y excelencia y todas las personas que conforman los equipos de mejora continua, se involucran en el análisis institucional y en la fijación de los objetivos de cambio necesarios para ser un colegio eficaz, eficiente, competitivo y que brinde, en suma, una educación de calidad.

Todo ese equipo humano del colegio realiza una autoevaluación de: cómo se da el liderazgo en el colegio, cuál es su horizonte institucional, qué características tiene el equipo de colaboradores, con qué recursos cuenta la institución y qué alianzas ha establecido el colegio con el entorno próximo y distal.

Así mismo, este equipo autoevalúa minuciosamente los resultados logrados por todo el colegio, por sus alumnos, por sus colaboradores y el impacto del colegio en la sociedad.



Características de un colegio excelente

Se presentan a continuación los 8 principios de la excelencia que los colegios que aspiran a ser exitosos deberán cumplir en su diario accionar y desde luego en su estrategia de futuro.

Cuando esta evaluación se realiza con los referentes del Modelo de Excelencia y se cumplen estos principios en grado apropiado, el rector y todo su equipo directivo pueden liderar para orientar o reorientar la institución: en su política, en sus procesos, en su proyección y en sus resultados, de tal suerte que, prácticamente el colegio tome la ruta de la calidad y de la excelencia en la prestación del servicio educativo y pueda así satisfacer las necesidades de sus alumnos, de los padres de familia, dueños del colegio y de la sociedad.

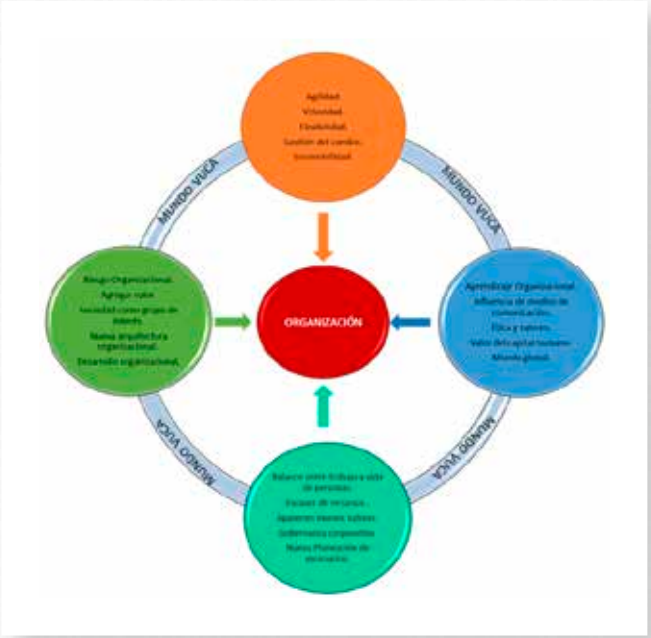
Para los colegios excelentes los resultados son el aspecto más importante. El modelo de excelencia indica que la satisfacción de los estudiantes y padres de familia; la satisfacción del personal y el

impacto en la sociedad, se consiguen a través del liderazgo distribuido y este conduce a fijar la política y la estrategia; las dirección de las personas que trabajan en la institución; la gestión de los recursos y convenios y el diseño e implantación de todos los procesos que materializan el servicio. Si todo ello se realiza profesionalmente, la institución continuará o pronto empezará a trabajar con altos estándares de calidad y se pondrá en la ruta de la excelencia.

El Modelo EFQM de excelencia es una luz que alumbra y despeja el camino por el que ha de transitar el colegio para ofrecer servicios eficientes, que sean pertinentes para el entorno social, cultural, laboral y productivo del mundo mutante en el que le toca actuar.

Este mundo que cambia constante y rápidamente se caracteriza por un número de megatendencias, de fuerzas impulsoras del cambio que hacen que las instituciones educativas las tengan que adoptar para diseñar los servicios que ofrecen hoy, sabiendo que los estudiantes saldrán al mundo laboral dentro de 15 o más años, cuando el mundo habrá cambiado de nuevo.

Es entonces, conveniente presentar acá algunas de esas megatendencias que el colegio tendrá que adoptar y a las que tendrá que adaptarse a fin de asegurar la sostenibilidad y permanencia futura. Quien no lo haga iniciará un proceso rápido de disolución y desaparición. Otra suerte correría la institución si hubiese tenido el liderazgo y la gestión como elementos para responder adecuadamente a las demandas del futuro.



Fuerzas de presión sobre el colegio

Todas esas 20 fuerzas que están ya en acción en este siglo XXI, deberán tenerse en cuenta para revisar tanto los fines y objetivos del colegio materializados en el currículo adoptado y desarrollado, sino también para modificar la arquitectura organizacional que dé soporte a todo el andamiaje empresarial.Esas fuerzas deberán ser vistas no como amenazas sino como oportunidades para el desarrollo organizacional.

Otear el entorno, predecir hacia dónde apunta y tener asumidas todas las variables que allí se producen son las claves para mantener vigente el colegio y hacer una contribución enorme a la sociedad. **RM**

Bibliografía

González Bustamante, Anita Magaly. Dirección Escolar Exitosa en España, estudio de casos. Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2015.

Membrano Martínez, Joaquín. Innovación y mejora continua según el Modelo EFQM de Excelencia. 2.da Edición. Díaz de Santos. Madrid, 2002.

Porter, Micahel E. Las cinco fuerzas competitivas que le dan forma a la estrategia. Harvard Business Review, 2008.

Bossidy, Larry y Charan Ram. El arte de la ejecución en los negocios. Editorial Aguilar, Bogotá, 2014.

Chopra Deepak. El alma del liderazgo. Santillana. Ediciones generales. Bogotá, 2011.

EFQM. Modelo EFQM de Excelencia. Publicaciones. Bruselas, 2010.

Arboleda Palacio, Gonzalo. Cómo lograr que mi colegio sea exitoso y se enrute hacia la excelencia. Conferencia. Grupo Colombia Excelente. 2019.

Javier Murillo

Director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y Secretario Académico del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y no Violencia (DEMOSPAZ).

Construyendo escuelas socialmente **justas para transformar el mundo**

> "La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo"

Las geniales palabras de Nelson Mandela son un referente que nos guía, pero también nos remueve y llena de interrogantes. De entrada, ya nos avisa de que no es cierto (o al menos no es del todo cierto) que la educación sea un medio para la reproducción —e incluso para la legitimación— de las injusticias: la escuela puede cambiar la sociedad. Nos gusta, nos da un motivo para la esperanza. La frase, sin embargo, ni dice cómo es ese mundo a alcanzar y, menos aún, cómo hacerlo.

En esta breve aportación abordaremos estas dos interrogantes. Y la respuesta, al menos provisional, es clara: le educación puede —y debe— contribuir a lograr una mayor justicia social a través de escuelas justas que enseñen justicia social. Vamos por partes. Está muy bien eso de la justicia social. Nos retrotrae a las palabras del preámbulo del documento fundacional de la Organización Internacional de Trabajo, que en este año que celebramos el centenario de su creación, "Solo puede conseguirse una paz duradera y permanente si es con justicia social". Pero ¿qué es justicia social?

Hablando de justicia social

Asumiendo lo complejo de dicha pregunta y sin pretender convertir este texto en un manual de fi-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/construyendo-escuelas-socialmente-justas-para-transformar-el-mundo/

losofía política, creemos que es importante encararla. De entrada, proponemos cuatro ideas clave a modo de cimientos:

1. La justicia social es un camino, no una meta. Buscar una sociedad justa como si se tratara de una utopía estática imposible de alcanzar se nos antoja un error. La justicia social ha de estar siempre en revisión y replanteamiento y de esta forma avanzar. Trabajar para la justicia social es trabajar desde ella, construyendo día a día.
2. Combina lo comunitario y lo individual: cada persona es valorada y reconocida como importante por parte de la comunidad en su conjunto. No existe el individuo fuera de la comunidad o comunidades.
3. La injusticia es de carácter estructural, pero afecta y se refleja en personas concretas. La justicia social se refiere tanto al empoderamiento individual como a la lucha contra las injusticias estructurales.
4. La justicia ambiental forma parte de la justicia social. Podríamos hablar de justicia social y ambiental, o justicia ecosocial, pero la idea es clara: lo ambiental está tan dentro de lo social —y lo social en lo ambiental— que ambos se necesitan.

Interesante, pero sin duda insuficiente. Vamos a "mojarnos" y proponer un concepto de justicia social que nos sea útil como marco para una educación que contribuya a ella (Murillo y Hernández, 2011) [1]. Siguiendo los postulados de Nancy Fraser (2008), entendemos la justicia social como un concepto multidimensional con tres elementos interrelacionados: la redistribución, el reconocimiento y la participación paritaria:

- Justicia social como redistribución. Esta dimensión parte de los planteamientos de Rawls (1995, 2002) [2], pero profundiza sus raíces en Aristóteles, Ulpiano, Tomás de Aquino, Hegel y Marx, y continúa con las ideas de, por ejemplo, Amartya Sen (2010) [3] o Martha Nussbaum (2012) [3] y su teoría de las capacidades. Según la misma, la justicia social se entiende como distribución —o redistribución— equitativa de bienes primarios o capacidades. Es la idea de "dar a cada uno en función de sus necesidades", de tal forma que se consiga la igualdad mediante un trato equitativo.
- Justicia social como reconocimiento. La justicia social implica la no dominación de una parte de la sociedad frente a la otra, y aboga por el respeto de cada persona, un respeto íntegro hacia su modo de ser, de hacer y de pensar (Honneth, 2007; Taylor, 2003) [4]. La diversidad y su reconocimiento y respeto como valor.
- Justicia social como participación, con una poderosa idea fuerza, si las personas no pueden contribuir a la toma de decisiones sobre los asuntos que les afectan, difícilmente se podrá conseguir ni redistribución ni reconocimiento,

[1] Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(4), 7-23.

[2] Rawls, J. (1995). Teoría de la Justicia. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. Una reformulación. Madrid, Tecnos.

[3] Sen. A. (2010). La Idea de la Justicia. Madrid, Taurus.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, Paidós

La democracia real como elemento más importante de la justicia social (Fraser, 2008)[5].

Iris Marion Young (2011)[6], en su libro póstumo "la responsabilidad por la justicia", removía nuestra conciencia con sus palabras.

Decía que, si nos mantenemos al margen de las injusticias, estamos siendo cómplices de ellas. Y si esto es cierto para toda la sociedad, lo es más para los educadores y educadoras, que de verdad "podemos cambiar el mundo con nuestro quehacer cotidiano: hacer un mundo socialmente más justo".

Escuelas justas para la transformación social

¿Cómo puede la educación contribuir a una sociedad más justa? Antes de responder a esa cuestión, planteamos tres premisas de partida:

1. La escuela como unidad básica de transformación social. La educación puede contribuir a cambiar en mundo o a mantener las injusticias en función de lo que hagan las escuelas.
2. Si una escuela no se compromete activamente en la lucha por una mayor justicia social, probablemente estará contribuyendo a mantener y legitimar las injusticias.
3. Para que una escuela contribuya a trasformar la sociedad para hacerla más justa, es necesario que enseñe justicia social y que sea ella misma socialmente más justa.

Pero ¿cómo son, o deberían ser, estas escuelas? Apuntemos algunos elementos clave (Murillo y Hernández, 2014)[6]

Cultura escolar para la justicia social

En primer lugar, se caracterizan por poseer unos objetivos explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad, centrados en el conseguir el máximo desarrollo de todos los estudiantes y la lucha por la justicia social, de tal forma que compartan valores, actitudes y normas que fomenten la inclusión y el aprendizaje de todos y cada uno, evitando toda forma de exclusión, marginación y discriminación.

Esta cultura implica también compartir un planteamiento diferencial de tal forma que gocen de más apoyo aquellos que tengan mayores dificultades para conseguir el máximo desarrollo, bien sea por capacidad, nivel socio-económico y cultural de la familia, conocimientos previos, cultura, lengua materna… Un elemento más son las altas expectativas hacia los estudiantes, hacia los docentes y hacia las familias. Se nos hace difícil imaginar un centro que trabaje por una educación para todos y con todos, no confiando en que todos pueden aprender. Trabajo en equipo y sentido de pertenencia de toda la comunidad hacia el centro educativo serían dos más de los elementos culturales que conforman estas escuelas.

Compromiso de toda la comunidad de aprender

El aprendizaje es de todos, de los estudiantes, pero también de los profesionales y, por qué no, del resto de la comunidad escolar. Y es importante que dicho aprendizaje se base en los principios de apoyo y colaboración. En las escuelas que trabajan por la justicia social encontramos múltiples muestras de apoyo entre docentes y con otras instancias internas y externas al centro.

Los profesores piden y dan ayuda constantemente, como muestra de un compromiso colectivo. Se con-

4 Honneth, A. (2007). Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Madrid: Katz.

Taylor, C. (2003). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

4 Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. Madrid, Herder.

5 Young, I. M. (2011). Responsabilidad por la justicia. Madrid, Morata.

6 Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3(2), 13-32.

cibe el aprendizaje de todos como una estrategia de dar una adecuada respuesta al reto que supone enfrentarse (ponerse frente a) cada nuevo día a estudiantes diferentes, con situaciones y características distintas. La idea es sencilla, solo seremos capaces de conseguir que todos los estudiantes aprendan si todos aprendemos.

Ello conlleva una actitud explícita, en palabras y hechos, hacia la innovación, hacia el abordaje de nuevos desafíos mediante nuevas respuestas. Si la autocomplacencia es un pecado para cualquier docente, en el caso que se trabaja ante el reto de lograr una sociedad más justa, ese pecado es mortal.

Desarrollo de procesos de enseñanza justos

La educación se desarrolla especialmente en el aula; es, por tanto, en ese espacio donde hay que ocuparse de luchar por la justicia social (Adams, Bell y Griffin, 2016) [7]. Ello implica elementos tales como la consideración de que la finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye no solo su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor, o el cuidado del desarrollo de la creatividad y la innovación estética de todos los estudiantes.

De esta forma, se propicia el pensamiento crítico y el desarrollo de valores democráticos en fines y medios, ocupándose, muy especialmente, de la autoestima y del bienestar de los estudiantes (Kumashiro, 2013) [8].

También hacer que la atención a la diversidad sea un hecho, de tal forma que la enseñanza y su evaluación se adapte a las características, estilos, expectativas, capacidades, situación previa y necesidades de cada estudiante.

Nada hay más injusto que un trato igual para personas diferentes. Ello implica tener un currículo centrado en la educación de la persona como miembro de una comunidad socialmente cohesionada e incluye en él, como parte visible en todos sus elementos, asuntos relacionados con el género, la cultura, la equidad y la etnia. Se trabaja por construir un currículo multicultural que contribuya a transformar las condiciones sociales, culturales y estructuras institucionales que generan esas representaciones. Se valoran las diferentes tradiciones de conocimiento sin menospreciar ninguna de ellas.

Relación escuela-hogar-comunidad

La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja, con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa. Pero no imponiendo la superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos. Y también la conexión con la comunidad. Las escuelas que trabajan por la justicia social buscan tener conexiones con los colectivos, asociaciones y grupos de su entorno inmediato, de tal forma que juntos trabajen por esa transformación.

Escuelas democráticas

Un último elemento, clave desde esta visión tridimensional de la justicia social es la participación de la comunidad: docentes, estudiantes, familias y resto de la comunidad escolar. Ello implica fomentar el compromiso y la participación de toda la comunidad escolar tanto en aspectos curriculares como en la organización y funcionamiento de las aulas y la escuela en su conjunto, de tal forma que supone una modificación de la escuela en su concepción tradicional. Hablamos de trabajar explícitamente en y desde la democracia, ya que, de lo contrario, reproducen las injusticias y desigualdades existentes en la sociedad, por lo que es necesario crear procesos y estructuras democráticas en el seno escolar (Apple, 1997) [9].

Las escuelas democráticas están marcadas por la participación en los procesos democráticos y en la elaboración de políticas escolares no solamente en la escuela en general, sino también en las aulas (Biesta, 2015) [10]. Así, es básico promover el enfoque de abajo arriba, donde los estudiantes tengan la primera palabra y un poder real de decisión. La educación puede, y debe, contribuir a la transformación de la sociedad. Para ello es necesario escuelas comprometidas, que sueñen y trabajen por la justicia social. Y ello no es una utopía, es un camino. La Red de Escuelas Hermanadas por la Justicia Social (http://www.escuelasxjusticiasocial.org/) es un ejemplo de buena práctica, una muestra de que es posible. En este breve artículo hemos apuntado algunas ideas, ahora es necesario que más escuelas se impliquen, el desarrollo de una sociedad más justa no puede esperar. **RM**

7 Adams, M., Bell, L. A. y Griffin, P. (2016). Teaching for diversity and social justice. Nueva York, NY, Routledge.

8 Kumashiro, K. K. (2013). Against common sense: Teaching and learning toward social justice. Londres, Routledge.

9 Apple, M. W. (1997). Escuelas democráticas. Madrid, Morata.

10 Biesta, G. J. (2015). Beyond learning: Democratic education for a human future. Londres, Routledge.

Aprendemos y educamos desde nuestras emociones

Carmen Vázquez de Prada

(PH. D y psicóloga)

Ana Sanjuan

(MBA y Psicopedagoga)

Teresa Molezun

(Máster en RRHH y psicóloga)

Equipo CATEMO. Somos un equipo con vocación de acompañar y potenciar procesos de crecimiento. La honestidad, generosidad, cercanía, sencillez y el valor de las cosas bien hechas, están siempre presentes en todo lo que hacemos.

El "mundo emocional" no es algo nuevo que esté de moda, pues existen numerosas referencias a las emociones desde tiempos remotos, que han ido impregnado todos los campos de la historia de la humanidad (literatura, ciencia, filosofía...). Las emociones nos acompañan en nuestras conversaciones diarias, influyen en nuestro estado de ánimo y en nuestros procesos mentales. Los estados emocionales influyen permanentemente en nuestra vida, a veces beneficiándonos y otras veces limitándonos. Es vital que podamos intervenir en ellos con el fin de mejorar nuestro bienestar psicológico y, por tanto, nuestra calidad de vida y nuestra capacidad para aprender. El entrenamiento de la inteligencia emocional (o educación emocional) consiste en aprender a utilizar nuestras emociones para gestionar adecuadamente nuestros pensamientos, y utilizar nuestros pensamientos para controlar y gestionar nuestras emociones. Primero se trata de ser consciente de cuáles son nuestras emociones y pensamientos y cómo están incidiendo en nuestro comportamiento y en las metas u objetivos que nos hemos marcado para poder gestionar ambas en nuestro beneficio. De este modo se puede lograr un mayor bienestar y equilibrio personal.

En los últimos 20 años, se ha hecho un esfuerzo por incorporar a la educación otros aspectos importantes para el desarrollo de las personas más allá de la dimensión cognitiva. De modo que, entre otras, las emociones empiezan a considerarse un elemen-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/aprendemos-y-educamos-desde-nuestras-emociones/

to clave para el aprendizaje y el desarrollo social y emocional de la persona; y comienzan a incorporarse, tímidamente, programas para desarrollar la inteligencia emocional en el contexto escolar. Para que los profesores-docentes puedan trabajar la dimensión emocional de sus alumnos, resulta

esencial favorecer su propio desarrollo a través del entrenamiento en aspectos socioemocionales, para que ellos, en primera persona, experimenten los beneficios en su vida personal y profesional. De esta manera, pueden incorporar estrategias y herramientas más adaptativas y beneficiosas para su labor como docentes, y para sí mismos. El profesorado debidamente formado estará en condiciones de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional, cuya finalidad es desarrollar las competencias emocionales de sus alumnos. Por supuesto, la familia es la primera escuela de educación emocional, y su responsabilidad en los pilares de la inteligencia emocional es grande (Bisquerra, 2011). No obstante, la escuela comparte y amplía esta responsabilidad.

Partimos de la idea de que los niños nacen con unas herramientas cognitivas muy básicas que con la madurez biológica y la estimulación se van perfeccionando. En cambio, las emociones primarias (miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa, según Ekman y Davidson, 1994) están presentes desde las primeras etapas de la niñez e incluso desde los primeros meses de vida. Forman parte de ese "set innato" con el que nacemos, siendo claramente identificables a través de la expresión facial y, más adelante, a través de nuestra comprensión emocional.

El niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan. Va construyendo el concepto de sí mismo, la toma de conciencia de una realidad externa y su pensamiento (realidad interna). Los primeros años son decisivos en la construcción de la confianza en uno mismo, el sentido de la seguridad y la elaboración de las relaciones interpersonales. El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y la escuela, a través de programas de educación emocional, y a través de la interacción social, amplia este conocimiento.

La educación emocional en la escuela

El proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela tiene fuertes componentes emocionales, sociales y académicos. Los estudiantes no aprenden solos, sino que lo hacen en un contexto, con un profesor, en compañía de sus compañeros y apoyados por sus familias. Puesto que las relaciones sociales y las emociones tienen un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos, la escuela es esencial en el desarrollo de estas habilidades para mejorar la experiencia y los resultados de los alumnos.

Pero estas habilidades no se adquieren a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, donde el profesor le dice al alumno en qué consisten estas habilidades y él las memoriza y aprende. "La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal.

Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona". Por eso es esencial que el profesor también tenga esas habilidades integradas en su forma natural de comportarse, así será un "buen modelo de comportamiento emocional y social".

La educación emocional y social

Es un movimiento reciente de innovación educativa que está basado en un constructo, la inteligencia emocional, sobre el que aún no hay un consenso científico en cuanto a su naturaleza, operacionalización y modificabilidad. Donde sí parece haber consenso es en la necesidad de llevar a cabo programas que desarrollen las competencias emocionales y sociales para conseguir una educación integral de los alumnos.

Los programas de educación emocional

Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional son muy diferentes unos de otros, pero, de acuerdo con CASEL (2013) tienen en común fomentar la adquisición de alguna de estas cinco competencias principales (cognitivas, emocionales y comportamentales): autoconocimiento, gestión emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable.

Existe una serie de recomendaciones internacionales para diseñar, implementar y evaluar un buen programa de educación emocional:

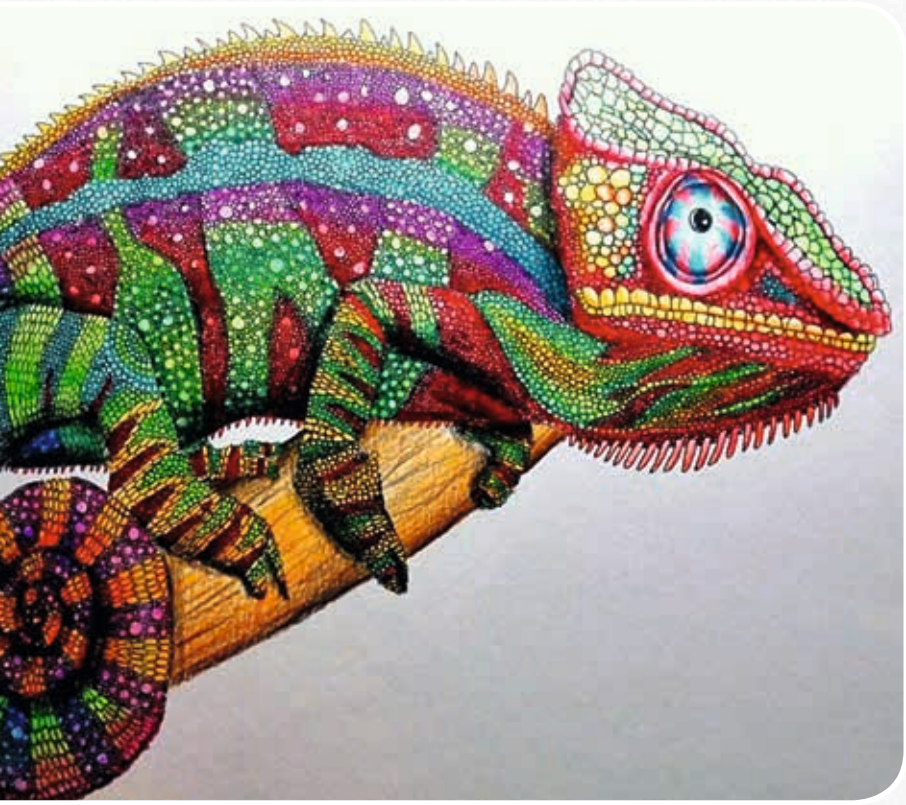
1. El programa debe estar basado en un marco conceptual sólido, según un modelo de inteligencia emocional determinado y explicitado.
2. Presentar unos objetivos evaluables y comprensibles para que los alumnos puedan comprometerse a conseguirlos.
3. Implicar a toda la comunidad educativa (familias, docentes y alumnos) para crear así una comunidad de aprendizaje.
4. En la medida de lo posible, todo el centro debe comprometerse con el programa (dirección, docentes, alumnos y familias).
5. Impulsar una implantación sistemática de varios años.
6. Utilizar técnicas de enseñanza-aprendizaje participativas y activas.
7. Practicar todas las facetas de la inteligencia emocional para favorecer su generalización a otras situaciones de la vida cotidiana.
8. Incluir planes de formación y asesoramiento del personal responsable del programa.
9. Utilizar pruebas de evaluación sólidas y fiables para evaluar la eficacia del programa (logro de los objetivos de aprendizaje).

Los programas de educación emocional en la escuela del siglo XXI

¿Sabías que los camaleones tienen un campo visual de 360º? Sus ojos rotan de forma independiente, mientras que un ojo ve un peligro acercarse, el otro busca una vía de escape. Además, cambian de color en función del medio en el que están, y de su estado de ánimo: sus colores son más vivos cuanto más se irritan.

La escuela que necesitamos para afrontar los nuevos retos culturales, sociales y económicos de este siglo, necesita convertirse en escuela "CAMALEÓN". Ser camaleónico tiene que ver con la flexibilidad y la empatía, capaz de adaptarse, de mutar, de modificar conductas y hábitos según las necesidades del entorno. Escuelas que sean inclusivas, que tengan en cuenta a todos los niños, sus inquietudes, motivaciones, circunstancias, intereses y capacidades. Escuelas que se interesen por el aprendizaje de la PERSONA, por el desarrollo de personas equilibradas, curiosas, que sepan gestionarse, empáticas y flexibles. Aprender a SER, además de aprender a PENSAR, se convierte en un objetivo primordial para adaptarse y vivir en un entorno VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo).

En este contexto el concepto de inteligencia emocional se adapta como anillo al dedo.



Para adquirir este aprendizaje del SER, un programa de desarrollo de competencias socio-emocionales debe contemplar, al menos, estos bloques de contenido, que presentamos siguiendo la metáfora de los animales:

Autoconocimiento

Los chimpancés son capaces de comunicarse con el lenguaje de signos, expresar tristeza, pedir perdón y ¡hasta mentir! Cooperan entre sí, protegen a las crías huérfanas, les encanta jugar y, como son muy sociables, enferman cuando están aislados. Son, además, de los pocos animales que comparten la capacidad del ser humano de ser consciente de sí mismo, como demuestra el hecho de que puedan reconocerse en un espejo.

Identificar, expresar y comprender mis emociones: en esto consiste el autoconocimiento.

Gestión emocional

¿Sabías que las ranas son unos animales muy particulares? Son expertas en adaptarse al medio: nadan en el agua y saltan en la tierra, y algunas pueden cambiar el color de su piel, como el camaleón. Sus movimientos son rápidos, pero también pasan mucho tiempo sentadas, prácticamente inmóviles. Y entonces, cuando están muy, muy quietas, es fácil observar cómo se les infla la barriga, al tiempo que respiran de manera profunda y tranquila.

Aprender a gestionar nuestras emociones, sobre todo las que nos limitan nuestro aprendizaje, es esencial para llevar una vida equilibrada. Hacerlo a través de herramientas como el mindfulness, nos ayuda a sentirnos bien y relacionarnos mejor con nuestros compañeros.

Inteligencia social

¿Sabías que los gansos vuelan formando una V para facilitar el vuelo de toda la bandada? Cuando un ganso se sale de la formación, siente la resistencia del viento y vuelve enseguida a la fila para beneficiarse del esfuerzo del compañero que va delante. Cuando el líder de los gansos se cansa, pasa detrás y otro ganso ocupa su lugar. Lo importante no es quien vaya delante, sino el objetivo del grupo. Y siempre acompañan a un compañero enfermo o herido.

La escucha, la empatía y las habilidades sociales básicas y complejas, es lo que se aprende al desarrollar la inteligencia social. La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en la Escuela Camaleón.

Bienestar

Por último, ¿sabías que las ballenas son capaces de expresar emociones muy parecidas a las nuestras? Alegría, tristeza, duelo… Son capaces de enseñar, aprender, jugar, cooperar y cuidar de sus compañeras heridas y enfermas. A veces, adoptan animales de otra especie. Viven en sociedades complejas con avanzadas formas de comunicación y su inteligencia fuera de la común no deja ya lugar a dudas. También les encanta la música y pueden, incluso, ¡bailar al compás de una melodía!

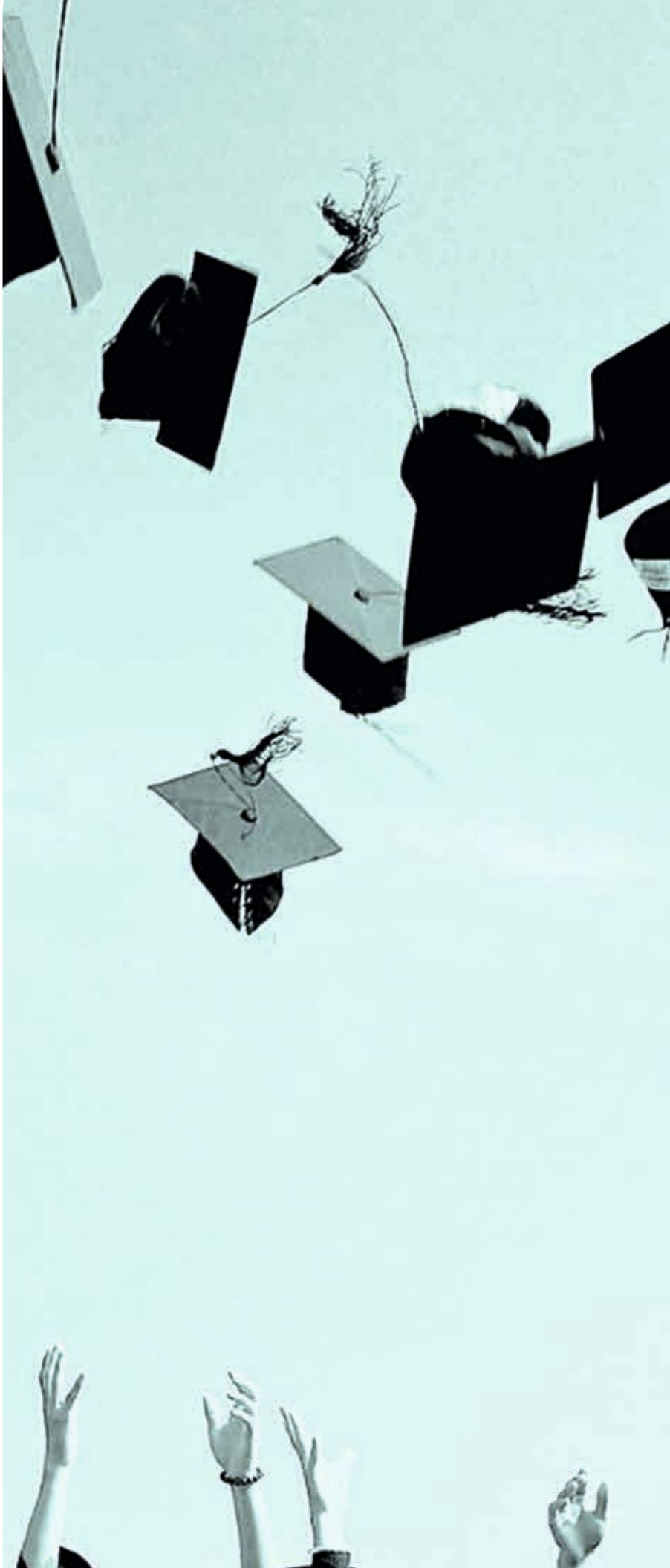
Aprender a sentirse bien, tener una adecuada autoestima (o, mejor dicho, autoconcepto), desarrollar el optimismo y la gratitud, son aspectos fundamentales de la educación del siglo XXI.

El reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo está en llevar a cabo la formación so-

cio-emocional a todos los centros, para que no se trate de una formación puntual y anecdótica en unos pocos colegios que tengan interés. Para resolver las dificultades y contradicciones de la sociedad del S. XXI necesitamos escuelas saludables, competentes y felices con docentes emocionalmente inteligentes. Probablemente las contradicciones y paradojas de las sociedades modernas no puedan resolverse únicamente mediante la educación de las emociones en las escuelas y sean necesarios otros cambios radicales en nuestro entorno y en nuestras vidas para resolverlos, pero no cabe duda de que este será un siglo más amable y estimulante si conseguimos ciudadanos con más inteligencia emocional. **RM**

Si quieres seguir aprendiendo te recomendamos las siguientes consultas:

- Tesis doctoral "Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional". Carmen Vázquez de Prada.
- Blog de Alvaro Bilbao, autor del libro "El cerebro del niño explicado a los padres".
- Blog Tiching, el blog de educación y TIC de Anna Forés experta en educación emocional.
- Video Elsa Punset sobre educación emocional: https://www.youtube.com/watch?v=8CFG1MKqT6w
- Charla TED, "Enseñemos por habilidades, no por la puntuación en los exámenes" de Salman Khan, creador de la plataforma educativa Khan Academy.
- Charla TED, "El poder de creer que puedes mejorar" de Carol Dweck, profesora en Stanford y experta en motivación.
- Página web del Grop, Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona.
- Página web "Educación Responsable" de la Fundación Botín.
- Página web Six Seconds. Emotional Intelligence for Positive Change.
- Conferencia de Sonia González "El poder de nuestra mirada en educación". En la web "La educación que queremos de la Fundación Botín".
- Página web CASEL (Social Emotional Learning): https://casel.org/
- Página Programa Kidsmatter (Australia): https://beyou.edu.au/



Mario Alonso Puig

Conferencista y escritor de nueve libros sobre la transformación personal. Médico especialista en cirugía general y del aparato digestivo. Fellow en Cirugía por la Universidad de Harvard. Presidente del Center for Health, well-being and happiness del IE university..

La *transformación* personal

"Los héroes han perdido la gloria. Los sabios sus discípulos. Las gestas, si no existe un pueblo lo bastante noble para escucharlas, no son más que un golpe violento sobre una frente sorda, y las palabras elevadas, si no resuenan en almas elevadas, son como la hojarasca cuyo murmullo se ahoga en el lodo".

Este fragmento del Hiperión, también conocido como "El eremita de Grecia" y escrito a finales del XVIII por Friedrich Hölderlin, nos alerta sobre el peligro de no cuidar nuestras mentes y nuestras almas.

Me propongo hoy presentar una hoja de ruta para el cuidado de la mente y del alma, para el trabajo interior. Si se quiere liderar en un mundo tan incierto, volátil, complejo y ambiguo como el actual, hemos de crecer y evolucionar por dentro. El precio de la libertad es la constante vigilancia, vigilancia para no dejarnos engañar, para que no entren mentiras en nuestro corazón. Por eso, donde hay confusión, nosotros hemos de poner distinción. Si un valor es todo aquello que nos perfecciona, hemos de ser capaces de encontrar esa luz que ilumina nuestra vida, en lugar de malgastar nuestras energías maldiciendo la oscuridad.

Lo primero que hemos de reconocer es lo que muchas veces se convierte en nuestro punto de partida, el decirle a los demás lo que tienen que hacer y que sin embargo, nosotros no estamos haciendo. A esto se le denomina inautenticidad, es decir vivir un en-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/la-transformacion-personal/

gaño sin darnos cuenta de ello. Las peores mentiras son las que nos decimos a nosotros mismos. Por eso, pasar de la incompetencia inconsciente a la incompetencia consciente es camino de valientes, porque implica de entrada el reconocimiento de una verdad incómoda. Sin embargo, ¿quién dijo que lo cómodo fuera necesariamente lo correcto? No se apagan fuegos echando cubos de gasolina, aunque nuestra percepción distorsionada nos haga creer que lo que echamos son cubos de agua. Gandhi decía que cuando señales a alguien con un dedo, no te olvides de que tres dedos te señalan a ti. No podremos ser parte de la solución hasta que no nos demos cuenta de que somos también parte del problema. Por eso, solo la transformación personal puede transformar el mundo. Si queremos que nuestras circunstancias cambien, primero ha de cambiar algo dentro de nosotros. Nos pasamos el tiempo intentando cambiar a los demás, cuando al único al que se puede cambiar es a uno mismo. Se puede ser extraordinario sin ser perfecto. Reconocer nuestra vulnerabilidad también nos permite oír la llamada a superarnos. La autosuficiencia, la soberbia, la arrogancia son la ceguera y la cárcel del alma.

Embarcarse en ese proceso que nos lleva de la incompetencia inconsciente a la incompetencia consciente y de esta a la competencia consciente requiere de un elevado compromiso, de una capacidad de mirar las cosas con los ojos de la fe y no con los ojos de nuestro limitado mundo. Solo si estamos verdaderamente comprometidos, iremos de fracaso en fracaso sin perder el entusiasmo. Un ganador es un perdedor que nunca se dio por vencido. En el momento en el que nos comprometamos de verdad, nuestra fe y nuestro compromiso serán puestos a prueba constantemente. Por todo ello, porque hablamos de embarcarnos en un proceso apasionante y a la vez complejo, un proceso que no solo despierta el alma, sino que también transforma el cerebro y la mente, es por lo que necesitamos estar de verdad comprometidos.

Todos tendemos a pensar que el mundo que vemos es el mundo que es. Nos cuesta aceptar que pueda existir una realidad velada, una realidad que se escape a nuestros sentidos externos, una realidad que no sea tan fácil de pensar o de medir. Alexis Carrel, padre de la cirugía vascular y ganador en 1912 del Premio Nobel de Medicina y Fisiología nos decía:

"Las cosas que no se pueden pesar ni medir son mucho más importantes que aquellas que sí se pueden pesar y medir".

También en El Principito, esa obra inolvidable de Antoine de Saint-Exupéry, el zorro le dice al Principito que "solo se ve bien con los ojos del corazón".

Cada uno de nosotros, desde que somos pequeños vamos construyendo nuestra propia realidad, nuestra propia fotografía de nosotros mismos, de los demás y del mundo. A partir de ese momento, la mente hace todo lo que puede para que solo percibamos aquellas facetas de nosotros, de los demás y del mundo que sean congruentes con dicha fotografía. ¡Qué pena que confundamos el menú con la comida, el mapa con el territorio! Sin darnos cuenta hemos reducido, hemos achicado, hemos empequeñecido las verdaderas dimensiones de la rea-

lidad, para que se ajusten a los estrechos límites de nuestra fotografía. Por eso cuando uno empieza a conocerse de verdad, no descubre solo lo que hay en dicha fotografía, sino sobre todo lo que hay más allá de ella. Es entonces cuando nos damos cuenta de que no vemos el mundo que es, sino el mundo que nosotros hemos construido. No vemos el mundo que es, sino el mundo que somos. Solo si mantenemos una mente abierta, entusiasta y con ada, nos atreveremos a explorar lo que parece estar más allá de los confines de ese mundo. Este espíritu de pionero, de aventurarse más allá de las fronteras, es el que poco a poco podemos entrenar y desarrollar.

Todos necesitamos seis cosas en la vida. Estas seis cosas orientan todas nuestras actuaciones. Quien percibe que cubre sus seis necesidades se siente satisfecho, quien cree que no, experimenta distintas formas de sufrimiento. La primera de esas necesidades que todos tenemos es la de sentirnos seguros, de tener la sensación de que controlamos lo que nos pasa, de que podemos orientarnos en el lugar en el que nos encontramos. Lo segundo que necesitamos es sentirnos especiales, valorados, importantes y reconocidos. Nuestra tercera necesidad es la de sentirnos acogidos, aceptados, queridos. Estas tres necesidades cuando las vivimos de manera desequilibrada, nos llevan a una obsesión, una obsesión por dominar, por mantener una posición, un estatus y por pertenecer a un grupo social determinado. Este desequilibrio cuando está demasiado presente en nuestras vidas, ahoga nuestra alma, nuestra verdadera esencia, nuestro Ser.

Las otras tres necesidades, las otras tres fuerzas motrices que todos los seres humanos tenemos independientemente del entorno cultural en el que vivamos, son la de aprender, la de mejorar y la de contribuir.

Decía Albert Einstein que la pregunta más importante que nos podemos hacer es: ¿vivimos en un universo hostil o en un universo amigable? Cuando pensamos que el universo es hostil entonces nuestra obsesión por controlar, por dominar y por pertenecer se desequilibra. Creemos que nuestra sensación de soledad, de aislamiento y de pequeñez la calmaremos teniendo más y más. Por eso hay tanta ansiedad en nuestras vidas, por eso hay tanta enfermedad en nuestros cuerpos. ¡Cómo no va a enfermar un cuerpo sometido de forma continua a semejante tensión

Sin embargo, cuando con amos más en la vida. Cuando entendemos que jamás estamos solos, que nuestro valor es incuestionable y que todo está conectado más allá de lo que somos capaces de ver, entonces soltamos esa tensión innecesaria y recorremos con serenidad, alegría y confianza nuestro camino hacia esa plenitud a la que todos sin excepción alguna estamos llamados. Una plenitud que únicamente se puede alcanzar cuando somos libres.

"La verdad os hará libres".

San Juan.

Si fuéramos capaces de ver el tamaño de nuestros egos, de nuestra necesidad de dominio, estatus y pertenencia, creo que muchos de nosotros nos sentiríamos avergonzados. Por eso, cuando vivimos centrados en nosotros mismos nos sentimos tan fácilmente heridos. El contacto con un mundo incierto, la ausencia de reconocimiento o la no inclusión en un grupo, hacen que salten todas nuestras alarmas y que nos convirtamos en personas agresivas y culpabilizadoras.

En un fragmento de su poema *"No culpes a nadie",* Pablo Neruda nos dice:

"No te quejes de tu soledad o de tu suerte, enfréntala con valor y acéptala.

No te amargues de tu propio fracaso ni se lo cargues a otro, acéptate ahora o seguirás justificándote como un niño.

Recuerda que cualquier momento es bueno para comenzar y que ninguno es tan terrible para claudicar.

No olvides que la causa de tu presente es tu pasado así como la causa de tu futuro será tu presente.

Aprende a nacer desde el dolor y a ser más grande que el más grande de los obstáculos, mírate en el espejo de ti mismo y serás libre y fuerte y dejarás de ser un títere de las circunstancias porque tú mismo eres tu destino".

Cuando nuestro ego está herido, buscamos herir, sobre todo al más débil y además, nos sentimos muy fácilmente heridos. Hemos entrado en el juego de la escasez, en ese juego en el que todos antes o después siempre vamos a perder. Expandir nuestra mente y nuestra alma es responder en lugar de reaccionar. Es parar una conducta inadecuada sin buscar el hacer daño, el vengarse, el desquitarse de aquel que la ha

llevado a cabo. Expandir nuestra mente y nuestra alma es saber hablar con firmeza, pero hacerlo sin dureza. Decir *"la verdad"* sin compasión es crueldad. Detrás de muchas acciones que lo que aparentemente buscan es corregir y educar, está la intención oculta de controlar y de mostrar superioridad. La obsesión por demostrar que *"yo tengo razón y tú estás equivocado",* siempre se interpone en el camino del respeto y del auténtico aprendizaje.

Expandir la mente y el alma es darse cuenta de que todos nos sentimos solos, pequeños y perdidos aunque hagamos todo lo que podemos por disimularlo. El otro puede ser distinto a mí, pero no tiene por qué ser distante. También él, también ella tienen dudas, inseguridades, miedos, necesidades, ilusiones, sueños, preocupaciones y luchas internas. También ellos quieren ser más felices y sufrir menos, aunque a veces actúen de una manera tal, que hace muy difícil el logro de aquello que con tanto afán buscan.

Es interesante en este sentido hacer referencia a los estudios del Dr. Richard Davidson, catedrático de psicología y psiquiatría en la Universidad de Wisconsin. Este científico ha demostrado que trabajar en uno mismo sentimientos de benevolencia y compasión hacia los demás, tiene un sorprendente efecto físico en el cerebro. Mediante el empleo de la cámara de resonancia funcional magnética, la cual permite ver los cambios que está sucediendo en el riego sanguíneo del cerebro cuando una persona se embarca en una actividad mental determinada, Davidson ha visto que generar mentalmente, visualizar sentimientos de benevolencia y compasión hacia otras personas durante un período de veinte minutos y a lo largo de tan solo ocho semanas, produce un aumento del grosor de la corteza prefrontal izquierda. Además se ha utilizado en estos estudios otra tecnología llamada de tensor de difusión. Esta tecnología de neuroimagen permite rastrear los fascículos nerviosos. Estos son conjuntos de axones, de proyecciones de las neuronas que agrupadas en forma de haces, van de una parte del cerebro a otra, constituyendo lo que se denomina la sustancia blanca. Uno de estos fascículos, de estos haces de bras nerviosas experimenta un claro aumento del grosor durante el entrenamiento en benevolencia y compasión. Es el denominado fascículo arcuato izquierdo que va del área prefrontal izquierda hasta los núcleos amigdalinos situados en la parte más anterior del lóbulo temporal del cerebro. Lo que el área prefrontal izquierda hace es controlar a través del fascículo arcuato el nivel de nuestro miedo y de nuestra ira. ¿Podemos imaginar cómo sería nuestra vida si el miedo y la ira estuvieran menos presentes en ella? Desde el punto de vista médico, los estudios llevados a cabo por la Universidad de Harvard en Boston a lo largo de cuarenta años, nos dicen que si controláramos mejor emociones como el miedo y la ira, podrían reducirse las consultas a médicos generales entre un 60%-80%. Pensar que el cuerpo y la mente son dos cosas distintas y distantes es cosa del pasado. Nadie que esté un poco al tanto de los descubrimientos en psiconeuroendocrinoinmunología podría a afirmar hoy tal cosa. Nuestros pensamientos y nuestros sentimientos, a través del sistema nervioso afectan a nuestras hormonas y estas a la manera en la que nuestro sistema inmune, nuestro sistema de defensa nos protege frente a bacterias, virus y tumores.

Por todo ello, ampliar las dimensiones de nuestras mentes es potencialmente generador de salud y de longevidad. Sin embargo, esto no es fácil cuando el ego tiene tanta presencia en nuestra vida, cuando tenemos tanta tendencia a juzgar y etiquetar sin previamente haber hecho el esfuerzo por explorar y conocer. Por eso, muchos necesitamos un entrenamiento sostenido e intencional para ver al

otro de una manera nueva. Solo viéndole de una manera nueva le respetaremos y le acogeremos a pesar de las diferencias. Nosotros tratamos a los demás según les vemos. Lo que alguien hace no es lo mismo que lo que uno es. Cometer torpezas no le convierte a alguien en un ser torpe. Cuidar de nuestro cuerpo con esmero y sin excesos, también es cuidar de nuestra mente y nuestra alma. Enfocarnos en aprender, en crecer y en contribuir nos libera de la angustia de controlar, ganar estatus o de pertenecer a un grupo al precio que sea. Saber interpretar las cosas de una manera que nos ayude y no que nos anule, hace que vivamos todo fracaso como una llamada para intentar lo mismo pero de una forma distinta.

Por eso, para salir de la cárcel de nuestros egos, para expandir la mente y despertar nuestra alma dormida y así recuperar nuestra libertad perdida, es por lo que te hago estas propuestas:

- Que tu fe en ti mismo y en tus posibilidades sea superior a las evidencias en contra.
- Preocúpate por lo que siembras, no por lo que recoges.
- Recuerda que cada vez que pienses, sientes, hables y actúes como una víctima, como alguien que no tiene ningún control sobre su vida, te estás privando a ti mismo de despertar y desplegar un extraordinario potencial.
- Reconoce tu miedo y a pesar de ello actúa haciendo aquello que sabes que es lo correcto.
- Trabaja tu carácter porque se convertirá en tu destino.
- Sé fuerte mental y emocionalmente ante los desafíos y las dificultades.
- No te compares con otros. No se trata de ser el número 1 sino de ser un número 1.
- Enfócate en obtener resultados y no en buscar excusas, razones y justificaciones de por qué no los estás obteniendo.
- Crecer, mejorar y contribuir dan por sí solos, sentido a una vida.
- El fracaso es tu maestro porque ganar no lo es todo, pero aprender sí.
- Tu dolor tiene un gran valor y un gran sentido. La piedra ha de ser fundida para que aparezca el oro.
- Haz de tus valores, de aquello que te perfecciona, tu guía. Si cuidas de tus valores, ellos cuidarán de ti, te orientarán en momentos de confusión y te volverán fuerte frente a la tentación.
- Abraza lo desconocido con una actitud abierta y con ada. Espera siempre lo mejor y acepta de buen agrado cualquier resultado que obtengas. Ser campeón no es una meta, es una actitud ante la vida.
- Recuerda que toda escasez comienza con un acto de egoísmo y que toda abundancia empieza con un acto de generosidad.
- No juzgues, pregunta con curiosidad y entonces comprenderás lo que alguien siente y necesita.
- Ten presente que no hay progreso sin compromiso y que no hay victoria sin sacrificio. Si luchas puedes perder, pero si no luchas ya estás perdido. Quien abandona una gran batalla, también abandona la posibilidad de una gran victoria.
- Vayas donde vayas, no estás para quejarte, sino para marcar una diferencia. Si no lo haces tú ¿quién lo hará? ¿Si no es ahora, entonces cuándo?
- No olvides que las circunstancias no hacen a la persona, simplemente la revelan. Las carreteras rectas no muestran a los conductores habilidosos.
- Aprende a vivir de acuerdo a tus elecciones y no a tus emociones. Una sola elección puede definirte, una sola elección puede destruirte y una sola elección puede transformarte.
- Y finalmente no hagas un pacto con la mediocridad, porque fuiste creado para manifestar tu grandeza. Solo así dejarás un mundo mejor que como te lo encontraste. **RM**

Isabel Cristina Bernal Vélez

Jefe área de asistencia del Centro de Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente titular, Coordinadora Semillero de Investigación en Familia UPB. Magíster en Terapia Familiar. Especialista en atención y Educación Social familiar. Especialista en Trabajo Social Familiar. Fue investigadora de Colciencias.

Recorrido por las trayectorias familiares, ***una mirada socioeducativa***

Pensar en escribir un artículo para esta revista, me invita a optar una posición de reflexión sobre varias facetas que he tenido en mi vida, las cuales considero que bien enlazadas permitirán el acercamiento a algunas puntuaciones que me he permitido hacer. Sería primero importante pensar que "la familia es la más antigua de las instituciones sociales humanas, es el grado primario de adscripción. Es un sistema abierto, es decir un conjunto de elementos ligados entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción interna y con el exterior". (Valladares, 2008, pág. 4). Pertenecer a una familia nos da un sello que nos identifica y nos acredita como miembros de un grupo del cual se aprenden los elementos más simples de la socialización, la cultura, los valores, las tradiciones, las reglas y normas en espera que seamos buenos ciudadanos, y que ese nicho social traslade a cada uno de sus miembros los elementos para que le permitan su articulación al contexto al cual pertenecen.

En mi papel de educadora y terapeuta familiar he podido observar que las familias hacen su mejor intento por forjar las nuevas generaciones y que cada uno desde el rol y el papel que le correspon-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/recorrido-por-las-trayectorias-familiares-una-mirada-socioeducativa/

de acompaña esta tarea entrecruzando historias, vivencias, recorridos, anhelos y sueños. Esto se podrían sustentar en el siguiente fragmento : "La familia ha pasado por transformaciones ya sea por su convivencia o por los cambios sociales que se han dado en estas últimas décadas, la familia es una de las instituciones sociales que influye, regula, canaliza e impone significado social y cultural a la vida de las personas, las mismas que comparten un proyecto de vida generando sentimientos de dependencia, compromiso entre sus miembros y a la vez se establecen sentimientos de intimidad y reciprocidad". (Pillcorema, 2013, pág. 10) [1].

Ese trasegar está ligado a las transiciones o cambios que acontecen en todo sistema familiar y que necesariamente traen consigo crisis, puesto que el paso de una etapa evolutiva a otra genera movimiento y acomodación, estas circunstancias son esperables, predecibles y depende de las capacidades emocionales, afectivas, comunicativas, adaptativas y de cohesión que cada familia tenga para afrontarlas que se requiera o no ayuda de un profesional. Pacheco, Cintrón, & Serrano, (2006) [2], afirman que "la familia atraviesa por una serie de etapas que la van transformando y que le van aportando nuevos retos para el desarrollo de la misma, según lo que plantea Pacheco et ál. (2006), La familia se aproximará a un ciclo de vida que se caracteriza por las siguientes etapas: a) el matrimonio, b) el nacimiento del primer hijo, c) las distintas edades de sus hijos, d) la independencia de estos, e) el retiro de la fuerza de trabajo, y f) la muerte de los cónyuges". (p. 18).

Se podría decir que cada etapa trae su afán, si la conformación de la familia se da como está socialmente esperado, se inicia con la unión de dos personas que por medio del vínculo elegido trabajan en lo cotidiano por establecer un "nosotros", permeado por su individualidad, se parte entonces del "tú" y "yo" para construir el "nosotros" esa nueva unidad que tendrá que desligarse afectivamente de sus familias de origen en busca de la construcción de una identidad propia; culturalmente se asume que posterior a esto se presentará la llegada del primer hijo la cual podría estar cargada de alegrías o tensiones según forma en la cual este momento se presente situación que en todos los casos ameritara, reencuadres, acomodaciones, llegar a acuerdos y hacer nuevos planteamientos en la función económica, afectiva, distribución de tiempos, espacios y relacionamiento con la familia de origen, superado este momento y logrando las adaptaciones pertinentes se inicia la etapa escolar, donde la familia pone a prueba del sistema educativo, lo que hasta ahora ha sido la crianza, encontrándose múltiples variaciones en las respuestas de ambas

instancias que van desde el agrado por el logro de una pautas coherentes hasta la necesidad de sugerir acoplamientos muy especialmente dirigidos al manejo de la norma y la autoridad.

Al parecer la labor de maternar y paternar no terminan, pasada esta transición y cumplidas las tareas propias de la misma, se llega a la muy temida adolescencia, donde posiblemente se entrecruzan dos momentos vitales uno referido a los adultos que tendría que ver con el ciclo medio de su existencia y las reflexiones que se suscitan en torno al cumplimiento de metas y proyectos y el otro se da en el joven especialmente dirigido a la consolidación de su identidad. Posterior a este momento la familia transita por la adultez, emancipación y desprendimiento de los hijos del hogar también conocido como nido vacío, en donde se presentarán nuevas tensiones que tendrán que ver con las adaptaciones de sobrevivencia económica, conformación de las propias familias de los hijos, acomodación al mercado laboral, aspectos referidos a la salud, he inician algunas reflexiones dirigidas a pensarse frente al retiro de la vida laboral activa,

1 Pillcorema, B. (2013). Tipos de familia estructural y la relación con sus límites. Ecuador, Universidad de cuenca.

2 Pacheco, K., Cintrón, F., & Serrano, I. (2006). Reconstituida. El significado "Familia" en la Familia reconstituida (Vol. 14). Distrito Federal, México: Psicología iberoamericana..

la posible viudez o hasta la muerte. Esta clasificación bien podría adaptarse a la familia tradicional nuclear, para otras tipologías familiares el orden en que se presenta podría ser diferente viviéndose la transición de una etapa a otra en momentos no necesariamente sucesivos.

Lo dicho anteriormente permite ver según lo expresado por autores como Montoya, Zapata y Cardona (2002) [3], que han concebido" la familia como una unidad básica bio-psicosocial, con leyes y dinámica propias que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar las tensiones y variaciones, sin perder la identidad como grupo primario de organización social mediante la unidad, la continuidad del tiempo y el reconocimiento de la comunidad que los rodea". (p. 62).

Desde esta perspectiva no podemos olvidar que las familias hoy viven situaciones sobre las cuales no tiene dominio directo como las relacionadas con los múltiples actores sociales externos y los retos que plantean las redes sociales, la tecnología y que están enmarcadas en lo que se llamaría la cuarta revolución industrial; como no pensar que estamos educando ciudadanos del mundo, con los retos que esto nos impone, sumado esto a otro sinnúmero de interrogantes que pueden venir a la mente de padres y maestros y tener relación con las adicciones contemporáneas, la prostitución, los amigos, el sentido de vida y los proyectos a futuro entre otros.

Es un hecho que las familias están cambiando, su estructura se modifica y se conforma de múltiples maneras, ya no solo prevalece la familia nuclear conformada por el padre la madre y los hijos, sino también las familias extensas en donde hay más de tres generaciones bajo un mismo techo, la familia monoparental padre o madre a cargo de los hijos y la familia superpuestas o también llamadas reconstituidas en donde personas que provienen de uniones anteriores que han terminado en ruptura o por viudez se establecen en nuevas configuraciones familiares en donde muchas veces uno de los cónyuges - compañeros o ambos aportan los hijos de cada uno a la nueva relación más la prole que se genera en común, hasta llegar a los hogares unipersonales. No se podría decir que una estructura es mejor que la otra cada una de ellas se acopla a sus necesidades y trabaja en suplir aspectos relativos a la de crianza, protección, cuidado, abastecimiento, desarrollo psíquico y emocional.

Las familias del tiempo presente son diferentes a la del tiempo vivido y el tiempo por venir. Han cambiado desde sus rituales de conformación, su tamaño, la manera de asumir sus funciones de producción y reproducción, la perdurabilidad de los vínculos conyugales, hasta la distribución de funciones por género, de suerte que ya no están los hombres en exclusividad frente a las funciones públicas ligadas a la proveeduría económica y a la participación en instancias de poder ni las mujeres circunscritas al ámbito doméstico y de cuidado de los hijos, los enfermos y los ancianos, sino que unos y otras comparten, aunque aún no de manera equitativa, espacios y posiciones intra y extra familiares. Nuestra familia ha cambiado y lo sigue haciendo (Estrada y Agudelo, 2015, p. 344) [4].

Si se pone la mirada sobre la etapa de la escolaridad resulta labor de padres y educadores acompañar este tránsito que no siempre resulta como se tenía esperado, debido a que la familia y la escuela ocasionalmente no cumplen su misión y pueden ser epicentro de grandes aciertos, pero al mismo tiempo fuente de descontento y frustración, dejándose entrever padres que pierden su rumbo y no encuentran cómo acompañar, maestros obnubilados frente a los cambios sociales y maniatados por las circunstancias, situaciones que desde ambos actores traen consigo afectos y desafectos, palabras y silencios, controversias y paradojas, represión y sobreprotección que terminan por generar confusión tanto en padres, maestros como en la generación que educamos, bien valdría la pena pensar y repensar en la forma como se desempeña la función de padres y el papel de educadores, traigo a colación las palabras de Carlos David Uribe (QEPD - 2019) maestro que admiré profundamente y quien decía: "cada día me levanto y comienzo a reflexionar y a planificar mi día, me llena de alegría saber que pronto me encontraré con mis alumnos, criaturas llenas de energía, que me contagian de ella al igual que de su felicidad, no se alcanzan a imaginar ustedes lo que se siente entrar a un aula de clase y ser recibido por tantas sonrisas. ¿Quién puede decir esto al llegar a su lugar de trabajo?, ¿no muchos? Cada día al entrar al salón recuerdo lo que es ser un niño, recuerdo que son las cosas pequeñas las que se hacen significativas, recuerdo que es el calor humano el que nos motiva a salir adelante a pesar de las dificultades".

La invitación sería a acompañar el ser con el hacer, trabajar en el desarrollo de las competencias emocionales que según Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. (2014) [5], p. 21 son "las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás". Continuando con Chaux et ál., sería fundamental incentivar las competencias comunicativas, "entre más competentes seamos en nuestra capacidad para comunicarnos con los demás, más probable es que podamos interactuar de maneras constructivas, pacíficas, democráticas e incluyentes". Sería también de gran importancia cuestionar el papel de cada uno de los actores protagónicos en la crianza y en la educación, posibilitar estrategias de crecimiento, tomar conciencia de la marca indeleble que se deja en corazón de hijos y alumnos, buscar ayuda de ser necesario, crear redes de apoyo, socializar experiencias exitosas, despojarnos del ser amos de la verdad, humanizar las acciones, permitirán mirar un futuro con esperanza tanto para la escuela como para la familia. **RM**

Referencias

Parraga, H. (2017). De la prohibición al goce en la familia actual: algunas consideraciones teóricas, Revista Katharsis

Valladares, A. (2008). La familia. Una mirada desde la psicología, (Vol. 6). Cienfuegos - Cuba: Medisur.

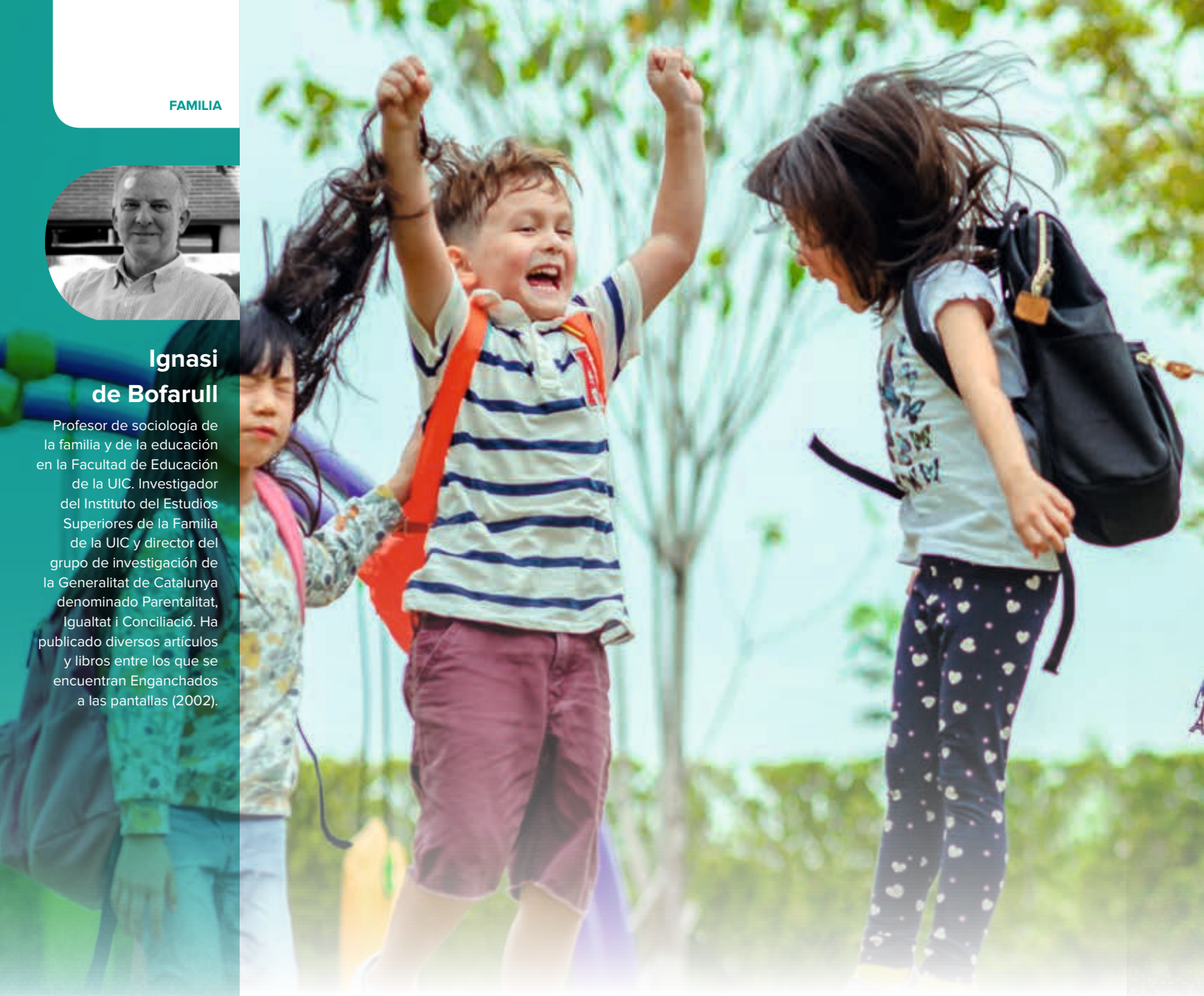
3 Montoya, C. G. H., Zapata, L. I. C. y Cardona, R. B. N. (2002). Diccionario Especializado de Trabajo Social. Medellín, Digital Express Ltda.

4 Estrada, P. y Agudelo. M. (2015). Realidades familiares que cambian: invitación a nuevas comprensiones. Fundación Universitaria Católica del Norte. 347-357. Recuperado: http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/701

5 Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes, 2004. Tomado de: http://www.convivenciaescolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%20areas%20academicas.pdf

Ignasi de Bofarull

Profesor de sociología de la familia y de la educación en la Facultad de Educación de la UIC. Investigador del Instituto del Estudios Superiores de la Familia de la UIC y director del grupo de investigación de la Generalitat de Catalunya denominado Parentalitat, Igualtat i Conciliació. Ha publicado diversos artículos y libros entre los que se encuentran Enganchados a las pantallas (2002).



El juego de siempre vs. el juego de pantallas en los primeros años de vida

Todas las sociedades están ante el reto de proporcionar a los niños, de entre 0 y 6 años, el mejor progreso en desarrollo y en conocimiento, en aprendizaje y en crecimiento humano. La ciencia nos dice que el juego de siempre (Yogman et ál., 2018) [1]cognitive, language, and self-regulation skills that build executive function and a prosocial brain. Furthermore, play supports the formation of the safe, stable, and nurturing relationships with all caregivers that children need to thrive.\r\n\r\nPlay is not frivolous: it enhances brain structure and function and promotes executive function (ie, the process of learning, rather than the content, a estas edades preescolares y en los dos primeros años de educación primaria, es el mejor medio para su desarrollo durante su tiempo libre. Y tam-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/el-juego-de-siempre-vs-el-juego-de-pantallas-en-los-primeros-anos-de-vida/

bién es oportuno dentro del aula si es pautado y tiene objetivos.

Definición de juego

¿Pero, qué juego? Si pensamos en implementar el juego de siempre nos encontramos con la fuerte competencia del juego-consumo de pantallas (TV, computadores, celulares, tabletas, etc.). Pero sabemos que hay diferencias entre ambos tipos de juego. Lo primero que podemos destacar es que el juego de siempre es activo y exige creatividad. Y el juego de pantallas es más pasivo y la creatividad la aportan los desarrolladores, los expertos, los ingenieros y publicistas. Entonces el niño se dedica, ante las pantallas, a un juego dirigido por otros. ¡Qué lejos del juego libre, qué lejos del juego guiado donde el último intérprete de la tarea lúdica es el niño, los niños! Si seguimos con esta comparación veremos que los juegos de pantallas son mayoritariamente de interiores (salvo por ejemplo la caza en Pokémon GO en exteriores). Y además el juego más atractivo para muchos niños y niñas sucede en exteriores, cuando se sale de casa: paseos, bicicletas, excursiones, actividades predeportivas. Y en la comparación también emerge otra diferencia: el juego libre o guiado, en exteriores e interiores suele, no siempre, contar con la presencia de otros niños y muy a menudo de los padres. El juego de pantallas suele ser un juego solitario aunque también hay opciones multijugador.

[1] Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., ... Wissow, L. (2018a). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. Pediatrics, 142(3).

Juego clásico y juegos de pantallas

Y si comparamos estos dos tipos de juego veremos que el juego de siempre redunda mejor en el progreso cognitivo y en el desarrollo global pues es más completo, más real, más vivo, más creativo y además, exige también un aprendizaje social ligado a la presencia de co-jugadores con los que hay que entenderse (Weisberg, et ál. 2016)[2]. ¿Hay juegos educativos de pantallas?: por supuesto. Los hay, pero tienen su momento, su espacio, su lugar y sus límites como iremos viendo a los largo de este trabajo. Y esto es así, lo ampliaremos, puesto que si el juego de siempre promueve la atención voluntaria, procedente de la autorregulación, el juego de pantallas promueve solo la atención involuntaria, es decir, aquella que viene muy facilitada sino arrastrada por la excitación y la brillantez del juego (Palladino, 2015, James, 1892)[3].

Sí, el juego de pantallas motiva mucho pero no trabaja la voluntad. En cualquier caso muchos padres están ansiosos e ilusionados con unos juegos de pantallas persuadidos de que entretienen y enseñan a los niños. La realidad es que podríamos hipotetizar que los publicistas desorientan a los padres y venden como lúdico y educativo unos juegos de pantallas que tienen sus límites en aprendizaje y deben ser limitados en el tiempo.

Habilidades para el futuro digital

Existe, entonces, una fascinación (carente de espíritu crítico) que hace pensar a muchos padres y madres que la tecnología manejada en los juegos, en su uso diario, es el auténtico futuro en el aprendizaje de sus hijos. Perciben esta tecnología como aquello que les entretiene y además les prepara para el futuro profesional uniendo dos objetivos en uno: entretenimiento y progreso académico (Radesky, et al. 2016)[4]. Y lo que dice la investigación es que realmente en el futuro, en el despliegue de la 4.ª Revolución industrial, va a ser fundamental contar con unas habilidades que exigen manejar sabiamente el flujo de información (desde luego digitalizada). Eso es verdad pero esta habilidad no es la única ni la más importante.

Cada niño, para prepararse académica y profesionalmente en el presente y para el futuro digital y cambiante, necesita unas competencias aún más relevantes como la creatividad, el pensamiento crítico y flexible, la toma de decisiones acertadas, y, también, la gestión de las relaciones humanas (Chalkiadaki, 2018)[5]. Es decir aquellas aportaciones que no pueden ofrecer las máquinas digitales cuya inteligencia artificial carecerán de la intuición y la prudencia propiamente humanas. Y esa flexibilidad, relacionalidad, creatividad para orientarse, resolver problemas, tomar las decisiones más inteligentes y humanas nacen en muchos lugares pero no crecen en el repetitivo y estresante uso de los videojuegos, las redes sociales o las apps de última generación.

Aprendizaje lúdico

Solo un ejemplo. Es muy conocido el estudio que concluyó que un grupo de niños aprendían más jugando con piezas de construcciones comparados con otro grupo de niños que solo estaban ante una pantalla contemplando un DVD denominado Baby Einstein.

Este era un video cuya vocación se percibe en el nombre: convertir los bebés en Einstein. Eran dos grupos de prescolares y cuando se cuantificó el rendimiento en aprendizaje de ambos grupos se constató de que los que habían jugado con bloques de construcciones desarrollaron mejores habilidades cognitivas y entre ellas las relacionadas con el lenguaje (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Eyer 2003) [6]. Conclusión: mejor jugar con piezas de construcciones que mantenerse ante la pantalla con Baby Einstein. En esta dirección existe una corriente de investigación muy avanzada que habla del aprendizaje lúdico encabezada por Hirsh-Pasek, Golinkoff y

2 Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. Current Directions in Psychological Science, 25(3), 177–182.

3 Palladino, L. J. (2015). Educar en la era de la dispersión digital. Barcelona, Alba.

James, W. (1892). Text-Book of Psychology. London: Macmillan.

3 MEN. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje V2 Lenguaje. From http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf.

4 Radesky, J. S., Eisenberg, S., Kistin, C. J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., Silverstein, M. (2016). Overstimulated Consumers or Next-Generation Learners? Parent Tensions About Child Mobile Technology Use. Annals of Family Medicine, 14: 503–509.

5 Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21stcentury skills and competencies in primary education. International Journal of Instruction, 11(3): 1–16.

6 Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. (2004). Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less. Emmaus: Rodale Books.

7 Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C. C., Neal, D. et ál. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. Frontiers in Psychology, 9, 1–12

8 Adachi PJ, Willoughby T. (2017). The link between playing video games and positive youth outcomes. Child Dev Perspect. 11(3):202–206

colaboradores. Este grupo de investigación señala que la creatividad nace, aunque también emerge la creatividad en otros planos, en el aprendizaje lúdico, en el juego guiado en el mundo real (Zosh, Hirsh-Pasek, Golinkoff et ál. 2017)[7].

Prudencia en el juego con pantallas

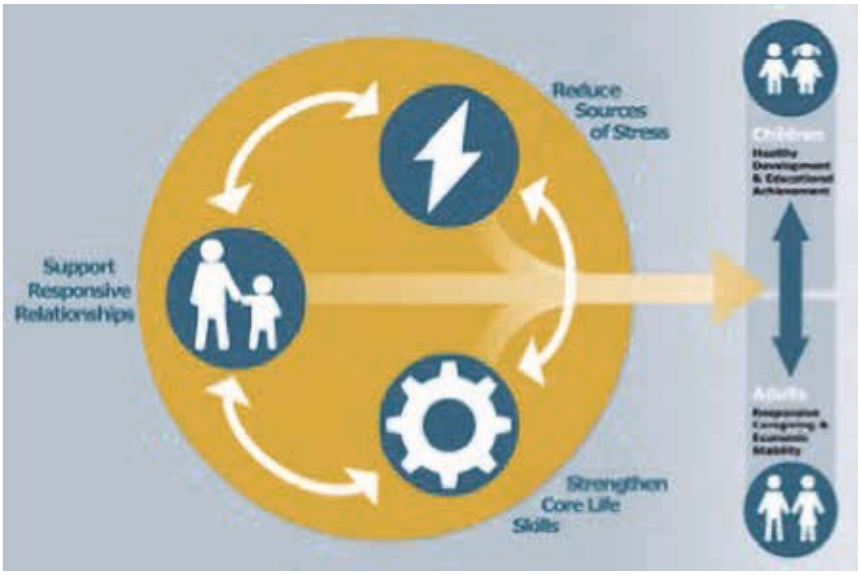
Desde luego que los juegos, las apps de pantallas pueden ofrecer beneficios si no les pedimos más de lo que pueden dar y a la vez les exigimos unas condiciones de ejecución especiales y una edad apropiada. Primera condición: mucho tiempo no es bueno (media hora, una hora): en el mundo de las pantallas más no es mejor.

Segunda condición: la presencia de un adulto o mayor más experto que orienta este juego. Es lo que en la literatura científica se conoce como el co-visionado y el co-juego. Este mayor más experto puede ser el padre o la madre o el maestro o un cuidador eventual. Incluso un hermano mayor o un compañero coetáneo realmente experto que acompañe al niño en todas las dudas y que saque partido al juego digital marcando unos ritmos y unos límites temporales. Ahí estamos asegurando la prudencia en la duración del juego que nunca debe superponerse sobre la interacción social, lingüística, humana (Adachi y Willoughby, 2017) [8]. En cualquier caso, la superioridad del juego en abierto, de exteriores, de naturaleza, pongamos por caso, con la participación de mayores y pequeños no admite comparación (Radesky y Zuckerman, 2017)[9]. Y además descansa el espíritu y ofrece la paz que todo niño reclama. El exceso de pantallas puede estresar si no ponemos límites. En el mundo anglosajón se investiga en la oposición Screen-Time vs. Green Time (Schilhab, Stevenson, & Bentsen, 2018; Larson et ál., 2019)[10].

El juego clásico es una barrera para el estrés

Acerquémonos a este tema importante: el juego clásico es alegre, relajante, gozoso. Es todo lo contrario del estrés. Si el estrés es ansiedad, agobio, tensión, incertidumbre, el juego es lo contrario. Es más, la literatura señala que el juego clásico, y en mayor medida, el que implica actividad física, es una barrera para el estrés. Los niños en la actualidad, en las sociedades desarrolladas están bajo presión, sometidos al estrés dado que algunas familias presentan dos comportamientos opuestos pero ambos muy estresantes. (1) Por un lado, no atienden a los niños suficientemente y los someten a un cierto maltrato por abandono negligente en hogares caóticos, etc. Estamos hablando de lo que la literatura científica denomina experiencias adversas en la infancia (ACEs) (Milteer et ál. 2012)[11]. (2) Y la otra posibilidad igualmente estresante la ejemplifican aquellas familias que quieren educar a sus hijos desde el primer mes de vida buscando el éxito académico y profesional. Y en esa dirección todas sus actividades han de estar orientadas a la mejor preparación en la mejor escuela, en las actividades extraescolares más punteras sin tiempo para respirar. Estos hiper-padres creen que los hijos deben ingresar en las mejores universidades para que nada esté fuera de control (Ginsburg, 2007) [12]. (3) La tercera alternativa sería el juego des-estresante. La promoción del juego en abierto, de exteriores, de caminatas y actividades pre-deportivas así como el juego tranquilo en casa, concentrado, que hace crecer las destrezas manuales y cognitivas. Es decir ausencia de estrés: en una palabra salud (Center on the Developing Child at Harvard University, 2017) [13].

Figura N.º 1.



9 Radesky J. S., Zuckerman B. (2017). Learning from apps in the home: parents and play. In: Kucirkova N, Falloon G, eds. Apps, Technology, and Younger Learners: International Evidence for Teaching. Oxford: Routledge.

10 Schilhab, T. S., Stevenson, M. P., & Bentsen, P. (2018). Contrasting screen-time and green-time: a case for using smart technology and nature to optimize learning processes. Frontiers in psychology, 9, 773.

Larson, L. R., Szczytko, R., Bowers, E. P., Stephens, L. E., Stevenson, K. T., & Floyd, M. F. (2019). Outdoor time, screen time, and connection to nature: Troubling trends among rural youth? Environment and Behavior, 51(8), 966-991.

11 Milteer RM, Ginsburg KR; Council on Communications and Media; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012) The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. Pediatrics, 129(1).

Poco tiempo de pantallas sedentario, actividad física y sueño de calidad

Salud y juego consecuentemente van unidos. Hemos hablado de actividad física y lúdica: sigamos. Hablemos también de las horas de sueño. Leamos atentamente qué dice este documento: la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2019) [14] recomienda que los niños de menos de un año (0-12 meses) (Fig. 2) se manejen en juegos interactivos sobre el suelo del hogar. Y este mismo bebé debe jugar también durante 30 minutos diarios como mínimo boca abajo con la supervisión de un adulto. No es bueno entonces tener atado al bebé a la silla del cochecito, o al asiento del vehículo familiar más de 1 hora sin interrupciones. El niño debe estar cerca del mundo real y es bueno que se le lean o se le relaten cuentos y además no debe contar con tiempo de pantallas. El sueño ha de ser de calidad y este niño debe contar con 14–17 horas de sueño (0–3 meses de edad) o 12–16 horas (4–11 meses de edad) incluidas las siestas. Es bueno recordar que el niño que ha estado activo duerme más profundamente.

Si tiene entre 1 y 2 años (12-36 meses) (Fig. 3) debe pasar al menos 180 minutos en actividades físicas de cualquier intensidad (que puede ser normal, moderada o vigorosa). Esta actividad física será lógicamente desplegada en juegos. A estas edades se debe evitar que estén más de 1 hora seguida atados a una silla de cochecito o de automóvil. Tampoco se le debe forzar a estar sentados por más de 1 hora al día. Los niños de 12-24 no deben contar con tiempo sedentario de pantallas mientras que los niños de 24 a 36 meses se contempla que tengan como máximo 1 hora al día de pantallas. Si la actividad es sedentaria es bueno que sea tiempo de lectura de libros compartida con los padres o cuidadores. Estos niños entre 12 y 36 meses es bueno que duerman bien de 11 a 14 horas, incluidas las siestas. Es muy bueno que estos horarios sean regulares y predecibles: hora de ir a dormir y hora de despertarse.

Finalmente si hablamos de niños entre 3 y 4 años (36-60 meses) (Fig. 4) lo saludable es que pasen 180 minutos en una amplia variedad de actividades físicas a cualquier intensidad que normalmente será tiempo de juego. En este período es bueno que al menos 60 minutos sea actividad física de intensidad moderada a vigorosa. No se lo debe atar sentado por más de 1 hora seguida a cochecitos / sillines de automóvil, ni obligarle a sentarse durante largos períodos de tiempo. El tiempo de pantalla sedentario no debe ser más de 1 hora. A la hora de invertir en tiempo sedentario es bueno hacerlo en el relato de cuentos o la lectura dialógica con los padres o cuidadores. Si hablamos de horas de descanso, estos niños de entre 36 y 60 meses es necesario que cuenten con entre 10 a 13 h de sueño de buena calidad, que puede incluir una siesta, y siempre con horarios regulares de irse a dormir y despertarse.

Figura N.º 2

Figura N.º 3

[12] Ginsburg KR; American Academy of Pediatrics Committee on Communications; American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119(1): 182–191.

[13] Center on the Developing Child at Harvard University (2017). Three Principles to Improve Outcomes for Children and Families. Recuperdo, 02.03.2018, en http://www.developingchild.harvard.edu

[14] World Health Organization (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: World Health Organization.

[15] National Scientific Council on the Developing Child. (2012). The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain: Working Paper 12. Recuperado, 02.03.2018, de http://www.developingchild.harvard.edu

Figura N.º 4

Los juegos más adecuados por edades

En esta dirección el lector estará interesado en saber cuáles son los juegos más adecuados para un niño entre los 0 y los 6 años. Esta pregunta relevante se resuelve con la siguiente tabla (Fig. 5). Es una tabla pensada para señalar las fases del desarrollo evolutivo de un niño desde la perspectiva del juego y la preparación de la vida escolar. Entre todos los conceptos destaca uno con especial énfasis.

Es el concepto de serve-and-return (Fig. 6 y Fig. 7). Este concepto incide en la necesidad de establecer una interrelación activa de afecto entre el bebé, el infante y los padres y cuidadores a partir de los trabajos del Center Developing Child de la Universidad de Harvard (National Scientific Council on the Developing Child, 2012) [15].

Las interacciones sencillas de "servir y devolver" (serve-and-return) entre adultos y niños en la primera infancia ayudan a establecer conexiones fuertes en el desarrollo del cerebro.

Esta rica interacción lúdica, amable, responsiva y sensible no solo es necesaria para fundamentar el apego seguro sino que es una barrera para el estrés tóxico y a la vez construye oportunamente la arquitectura cerebral del niño.

Juegos para niños entre los 0 y los 6 años: desarrollo saludable y preparación escolar

Edad	Descripción	Elementos relevantes
3-4 meses	Ponga al alcance de su bebé objetos interesantes, que se muevan o que cuenten con formas y colores brillantes.	Diversos objetos colgando en un móvil musical para la cuna es un buen ejemplo
	Coloque a su bebé en diferentes posiciones para que pueda ver el mundo desde diferentes ángulos. Por ejemplo desde los brazos de la madre	El bebé ha de ser paseado y se le debe explicar lo que se ve aunque creamos que no nos entiende
	Supervise y permita que su bebé se lleve objetos seguros a la boca para explorarlos y experimentar nuevas texturas.	Este iniciativa exige apartar los objetos pequeños que se podría tragar
	Hable con su bebé a menudo para que se familiarice con su voz y respóndale con afecto a sus expresiones, arrullos y balbuceos (serve-and-return)	En un cuadro a parte explicamos que es la interacción padres-hijos *serve-and-return*
	Varíe las expresiones faciales y los gestos para que su bebé pueda imitarlas y a su vez usted imite a su bebé en el tipo de sonidos que exprese. Participe en una conversación de ida y vuelta (serve-and-return) utilizando los sonidos de su bebé con prontitud y disponibilidad.	Este es el juego básico con los niños en los primeros meses de vida: interacciones humanizantes llenas de atención y diálogo
7-12 meses	Utilice un espejo para que su bebé contemple sus distintas caras y expresiones.	Es el inicio del importante conocimiento de sí mismo y del propio cuerpo
	Proporcione a su bebé un entorno seguro para gatear y explorar lo que tiene alrededor.	Un suelo limpio, libre de objetos muy pequeños u objetos peligrosos
	Coloque a su bebé en una variedad de posiciones, como boca abajo, de costado, etc. Y que él se desenvuelva a su aire	De nuevo es una forma de conocerse a sí mismo, el propio cuerpo y descubrir nuevas posibilidades
	Proporciónele a su bebé oportunidades para aprender que sus acciones tienen efectos	Por ejemplo, cuando él deja caer un juguete y este cae al suelo es oportuno establecer una pequeña relación causa-efecto
	Ponga algunos juguetes al alcance de su bebé para que él pueda manipularlos y jugar con ellos.	Con todas las precauciones que se van consignando
	Juegue con él a esconderse y a volver a aparecer entre sorpresas y risas	Es un juego universal: *peek-a-boo* en inglés; cucú en Español. Este juego parte de la permanencia del objeto que el bebé aún no ha alcanzado
1-3 años	Facilite que su hijo pase tiempo con objetos y juguetes con los que disfruta	Hay que elegir los juguetes más apropiados a la edad
	Dé a su hijo lápices, rotuladores y papel para practicar el garabato.	Aquí empieza la actividad de lectoescritura y a la vez artística unida a la psicomotricidad fina
	Anime a su hijo a interactuar con sus compañeros.	Aquí empieza la actividad socializadora
	Ayude a su hijo a explorar su cuerpo y su equilibrio a través de diferentes movimientos (por ejemplo, caminar, saltar, andar a la pata coja)	Aquí empieza el trabajo motor del equilibrio y la psicomotricidad gruesa
	Proporciónele oportunidades para crear situaciones donde se produzca un juego de simulación, un juego dramático o un juego de roles con objetos y disfraces adecuados (por ejemplo, jugando a hacer que bebe una taza vacía). Que interprete papeles y finja personajes que se le ocurran.	Aunque el juego dramático lo inicia el niño solo, el ideal es contar con otros actores. Los expertos señalan que el juego dramático trabaja la autorregulación
	Responda cuando su hijo hable, responda a sus preguntas y proporciónele estímulo verbal con frecuencia para que él se sienta escuchado y reconocido	Este intercambio lingüístico ha de formar parte de muchos juegos; estamos ante la alfabetización básica que exige la escuela
	Proporciónele juegos de construcciones adecuados a su edad, recipientes de plástico, cucharas de madera y rompecabezas	No solo se trata de manejar objetos sino de adquirir inteligencia espacial, geométrica y matemática. LEGO es la marca puntera.
	Lea regularmente cuentos a y con su hijo destacando las imágenes y las letras. Fomente el juego de simulación basado en estas historias	Aquí se une la promoción de la alfabetización, la lectura dialógica, el vocabulario y juego dramático
	Cántele canciones y táquele ritmos para que su hijo comience a aficionarse a las canciones y los bailes	Estamos ante la expresión corporal, la danza y la educación musical
4-6 años	Proporcione oportunidades para que su hijo cante y baile con progresiva destreza y tome iniciativas de expresión corporal y vocal	Estamos ante la expresión corporal, la danza y la educación musical donde ya deben aparecer otros actores
	Cuéntele cuentos a su hijo y hágale preguntas sobre lo que él ha entendido y permítalo que se explaye en las consideraciones que se le ocurran.	Estamos dando nuevos pasos hacia la compresión lectora y la lectoescritura
	Dé a su hijo tiempo y espacio para representar escenas, roles y actividades imaginarias en compañía de hermanos y amigos con relatos que cuentan con un mínimo argumento	De nuevo el juego dramático que puede ser cada vez más complejo y exigente. Más autorregulación.
	Permita que su hijo se mueva entre los juegos de simulación pero también incentive los encargos que significan "ayudar a mamá y papá" en la tareas del hogar	La tarea de encargos es vital para que el niño gane en socialización y responsabilidad
	Facilítele a su hijo (en salidas con amigos, viajes, fiestas, vacaciones) un tiempo para que interactúe con amigos en aras a crecer en habilidades sociales y con vistas a progresar en el establecimiento de amistades.	Socialización cada vez más exigente en la que aparecen conceptos como el respeto y la amistad.
	Aliente a su hijo a probar una variedad de actividades lúdicas y pre-deportivas como caminatas, juegos de pelota, ir en bicicleta siempre en un ambiente seguro (por ejemplo, saltando, columpiándose, escalando y nadando si cuenta ya con la madurez adecuada).	La clave es la promoción del desarrollo motriz y de la actividad física saludable que todo niño debe acostumbrarse a practicar.

FUENTE: Elaboración propia y Yogman, 2018.

Figura N.º 5

Figura N.º 6

Figura N.º 7

Guía para el consumo de los media de la Academia Americana de Pediatría

Hemos insistido en limitar las pantallas: para ilustrar meticulosamente esta necesidad hemos de recurrir a las recomendaciones para el Consumo de los media de la Academia Americana de Pediatría (Fig. 8). Estas directrices nos proponen una guía de actuación en los primeros 5 años de vida que andan muy en consonancia con todo lo que se ha explicado del juego de siempre, del juegos de pantallas y de sus posibilidades para el desarrollo (American Academy of Pediatrics; HealthyChildren.org, 2016) 16.

Pautas de la American Academy of Pediatrics para el consumo mediático de los niños pequeños

Edad	Descripción	Pautas para el consumo mediático
Menores de 2 años	Los niños menores de 2 años aprenden y crecen cuando exploran el mundo físico que los rodea. Sus mentes aprenden mejor cuando interactúan y juegan con los padres, hermanos, cuidadores y otros niños y adultos.	**Para niños menores de 2 años:** • El consumo mediático debe ser muy limitado y solo cuando un adulto está presente y viendo el contenido juntos, hablando y enseñando. Por ejemplo, hablar con la familia por video chats junto con los padres.
	A los niños menores de 2 se les dificulta comprender lo que ven en las pantallas y como se relaciona con el mundo que los rodea. Sin embargo, los niños entre 15 a 18 meses de edad pueden aprender de programas mediáticos de alta calidad, si los padres juegan o los ven con ellos y les repiten las lecciones aprendidas.	**Si desea iniciar a los niños entre 18 a 24 meses en el consumo mediático:** • Elija programación de alta calidad. • Vea los programas junto con los niños. • Evite que vean los programas solos.
De 2 a 5 años	A los 2 años de edad, muchos niños pueden entender y aprender palabras de los video chats. Los niños pequeños pueden escuchar y participar en la conversación con los padres. Los niños entre 3 y 5 años de edad tienen mentes más maduras, así que un programa educativo bien estructurado, como Plaza Sésamo, (con moderación) puede ayudar a los niños a aprender destrezas sociales, lenguaje y lectura.	**Para niños entre 2 y 5 años de edad:** • Limite el tiempo de pantalla a no más de una hora al día. • Encuentre otras actividades para los niños que sean saludables para sus mentes y cuerpos. • Elija contenido mediático que sea interactivo, sin violencia, educativo y prosocial. • Vea y juegue junto con sus niños.

Figura N.º 8

Calculadora de tiempo para el consumo mediático

Una última aportación: existe una Calculadora de tiempo para el consumo mediático (Fig. 9) propuesto por la Academia Americana de Pediatría que ordena el día en función de las necesidades vitales de un hogar que debe reducir el tiempo de pantallas: sería la culminación del orden familiar que proponemos para optimizar la salud, el desarrollo, el tiempo de descanso de los niños entre 5 y 6 años donde se debe tener en cuenta la calidad y la cantidad del sueño (American Academy of Pediatrics; HealthyChildren.org, 2017) 17. RM

Figura N.º 9

16 American Academy of Pediatrics; HealthyChildren.or (2016). Hábitos saludables para el consumo mediático de los bebés y los niños en edad preescolar. Recuperado de, 02.03.2018, en https://www.healthychildren.org/spanish/family-life/media/paginas/healthy-digital-media-use-habits-for-babies-toddlers-preschoolers.aspx

17 American Academy of Pediatrics; HealthyChildren.org, (2017). Calculadora de tiempo para el uso mediático. Recuperado de, 02.03.2018, en https://www.healthychildren.org/Spanish/media/Paginas/default.aspx#wizard

Jorge Baena Molina

Primer Coach/Artista de Iberoamérica. Magíster en Mercadeo. Coach Internacional Ontológico, Coach educativo y profesional, Speaker Exma. Miembro del Equipo de John Maxwell. Consultor certificado en herramientas didácticas y sistémicas de Coaching y consultoría "Coaching Play".

Hoy es el día para incentivar la ***creatividad de tus hijos e hijas***

"Edison vuelve del colegio con una carta para su madre. Nancy explica a su hijo que, según la nota, no tienen nada que enseñarle en la escuela y ella se ocupará de sus estudios. Cuando Edison es un célebre inventor, encuentra la carta, y descubre que realmente fue expulsado por ser "un pésimo estudiante". Se trataba de Thomas Edison, inventor de la bombilla".

Contar con una madre motivadora, con fe en sus capacidades y talentos, animándole a desarrollar su potencial, llevándole a ser un resiliente, y creativo ante las dificultades, llevó a que Thomas Edison desarrollara la perseverancia hacia el logro de sus objetivos. Lo anterior, nos demuestra que una madre que incentiva la creatividad de sus hijos y reconoce su potencial, contribuye a su éxito de adulto.

Por lo anterior, ¡hoy es el día! de incentivar la creatividad de sus hijos, de dialogar y soñar con ellos, sobre cómo ayudar a las demás personas desde la creación y actualización de productos o servicios. Puedes influenciar de manera positiva o negativa en tus hijos y estudiantes, seas padre, madre o profesor. Eres para ellos entrenadores, maestros y guías para inspirarle. Por consiguiente, estimular su creatividad a través del juego y de nuevas expe-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/hoy-es-el-dia-para-incentivar-la-creatividad-de-los-ninos-y-jovenes/

riencias, es fundamental para sumergir a los niños y niñas en el ecosistema emprendedor.

Si queremos que nuestros estudiantes, hijos e hijas conecten con su propósito de vida, tengan la templanza necesaria para afrontar los retos de la vida; es apremiante estimular su creatividad desde muy pequeños por medio del juego, animándoles a que expresen y compartan sus ideas, por muy locas que están parezcan, porque es allí en lo que algunos llaman locura que esta la innovación.

¡Hoy es el día! de que impulses a tus estudiantes, hijos e hijas a soñar en grande, deja el celular por un momento y siéntate a su lado, entra a su espacio e involúcrate en lo que le apasiona. Celebra sus logros y enséñale que el fracaso se enfrenta con una actitud positiva. Guíalo en sus éxitos y muéstrale como ser resolutivo y receptivo a consejos o críticas constructivas que le ayudarán a crecer.

El trabajo que desarrollas como adulto es importante, necesario para brindarle las cosas materiales que tu hijo e hija necesitan; pero jamás pierdas el norte de que la felicidad de tu familia está en el tiempo de calidad que le dediques; donde puedas conocer sus sueños y explorar con ellos las posibilidades infinitas de hacerlos realidad. Todo problema tiene infinitas alternativas de soluciones, solo basta en tener la buena actitud, voluntad inquebrantable y pasión por lograrlo.

El fomento de la creatividad de los niños y niñas, inicia desde el lenguaje, cuando le enseñamos a ser más propositivos al responder con optimismo a las preguntas que se le formulan, por ejemplo ¿Cómo estas hoy? y aun en medio de retos diarios comienzan a responder "excelente". ¿Tienes un problema? y su respuesta es "tengo un reto". Es necesario que el niño que está en su etapa de absorber el conocimiento que es su base para el adulto que será, sea consciente de que la transformación de su realidad depende de sus decisiones, que los problemas se solucionan cuando le integramos creatividad y soltamos los miedos.

Cuando al niño le decimos que solo hay una respuesta para cada cosa, le matamos la creatividad. Él requiere un espacio donde hay más de una solución, y se le permite usar la imaginación de forma positiva y proactiva. Como padres, madres o maestros, estamos en la responsabilidad de dar las mejores bases para que el niño de hoy sea un adulto feliz, capaz de lograr sus sueños.

La familia y la escuela son los lugares de mayor inspiración de los niños y niñas. Por lo tanto, es importante permitirles ser creativos y apoyarlos en el desarrollo del liderazgo con inteligencia emocional. Unir ese aprendizaje a la importancia de la disciplina, la constancia y la paciencia para lograr cualquier objetivo que se propongan. Es indispensable fortalecer su autoestima y animarlos para que confíen en sus propias capacidades.

Desarrollar la imaginación y creatividad en los niños y niñas, es brindarles las herramientas para que puedan emprender con todo aquello que se propongan, verán oportunidades donde otros no llegan y lo desarrollarán mucho antes que cualquier otra persona. ¡Hoy es el día! Para promover la iniciativa de los niños y niñas en todos los aspectos para que nunca se apague la chispa creativa que llevan por dentro.

El incentivar la creatividad, lleva a los maestros, padres y madres a también involucrar valores y principios en llave con la disciplina positiva; como dice Yokoi Kenji "La disciplina tarde o temprano va a superar la inteligencia".

Como maestros, madres y padres está en nuestras manos crear un camino estimulante para las nuevas generaciones, donde con nuestro ejemplo les inspiremos a continuar a pesar de las dificultades;

que es normal que a veces nos sintamos tristes o cansados, pero a través de la imaginación podremos crear nuevas realidades, como lo muestra la historia: toda innovación y cada invento de la humanidad, nació en una mente creativa, capaz de tomar acción aun en medio de los retos de la vida.

La imaginación es la energía creadora que se extiende en nuestra consciencia y que unida a la creatividad genera la materia prima que será moldeada para la construcción de nuevas experiencias. Y esto es posible siempre que avancemos viendo varias soluciones a los retos, sin casarnos con una sola solución. En el momento que anclemos nuestra consciencia en una sola respuesta, estaremos limitando la creatividad, y por ende estancando la imaginación.

Los niños y niñas nacen creativos, su imaginación es ilimitada y tienen la capacidad de crear mundos, ser protagonistas de sus propias historias, convertir una caja en una nave espacial, su cuarto en un submarino, un simple vaso en un teléfono, las almohadas y las sabanas en material de construcción de casas, las paredes en lienzos infinitos, y es en ese momento donde debemos apoyarles en su creación, evitándole llamarles locos, o hacer comentarios como: eso es absurdo, deja de perder el tiempo en cosas sin importancia, es una tontería lo que dices, y entre otras frases que fulminan la creatividad, y los convierte en adultos con dificultades para generar soluciones en momentos de caos.

Círculo infinito que estimula la creatividad en los niños

En los niños y niñas, la clave para desarrollarles la creatividad está en respetar sus tiempos de aprendizaje, no buscar acelerar los procesos y comprender que cada persona es distinta, y su forma de aprender difiere de los demás.

Brindémosle la libertad para crear, en ambientes seguros. La independencia en un componente importante en el proceso creativo, así que permíteles ser. Te sugiero algunas de las siguientes actividades que te ayudarán a que seas un promotor de la creatividad con tus estudiantes o tus hijos:

Fomenta la expresión artística:

bríndale un espacio para pintar, pero no le digas qué tipos de dibujos realizar. Podrías contarle una historia y pedirle que la ilustre como quiera.

Nunca arregles sus juegos o tareas:

permítales ser, su mundo no es igual que el tuyo.

Nuevos mundos:

incentiva su curiosidad, realizándole preguntas a si sean de lo más absurdas. Ejemplo: ¿qué harías si las calles se convierten ríos? ¿Qué pasaría si las casas volaran?

Deja que se equivoque:

Los niños no tienen miedo a fallar, somos los adultos los que les transmitimos el miedo a equivocarse. Deja que aprenda de sus equivocaciones.

Ambientes estimulantes:

crea zonas de juego, áreas de lectura, lugares donde pueda expresarse con libertad.

Seamos los promotores y defensores de las almas creativas, en nuestras manos, acciones y palabras, está la base de las nuevas generaciones. Cuando te atrevas a realizar cosas nuevas tus resultados serán diferentes. En palabras de Albert Einstein: “La lógica te llevará del punto A al punto B. La imaginación te llevará a todas partes”. ¡Hoy es el día! **RM**

Jordi Musons i Mas

Experto en transformación educativa. Biólogo de formación y profesor de vocación. Desde hace 14 años es el director de la Escuela Sadako de Barcelona basada en los principios de la escuela activa, catalana y abierta a todos. Escuela impulsora. Escuela Nueva 21.

Innovación educativa vs transformación docente

Estamos viviendo unos tiempos en los que la transformación educativa se ha ido convirtiendo sistémica y global. Casi de forma imperceptible, pero sincrónica, gran parte de los sistemas educativos del planeta han entrado en crisis y de alguna u otra forma se han sentido llamados a abordar un tsunami de transformación incierto pero irreverente, que ha sacado los colores a políticos y docentes, debiendo encarar un futuro educativo desconocido pero inexorablemente diferente y apasionante. Lentamente, a la vez que se ha consolidado un consenso generalizado en la urgencia de asegurar cambios profundos que promuevan una educación centrada en el alumnado, desde una perspectiva activa del aprendizaje, estos cambios no se implantan de forma ni rápida ni generalizada en el seno de los centros educativos. ¿Por qué, si a pesar de disponer de numerosas evidencias que confirman que para lograr un aprendizaje significativo, contextualizado en la realidad del siglo XXI, se necesitan cambios radicales en nuestras escuelas, estos cambios se dan con tanta lentitud? Posiblemente los motivos son diversos, pero las necesidades de transformación del rol docente en este proceso de cambio, es uno de los esenciales. Aunque esta gran ola de transformación educativa que estamos viviendo inicialmente se ha planteado desde una visión focalizada en el alumnado, requiere sobre todo de una nueva perspectiva en el ejercicio de la docencia. Una transformación docente que sacude los cimientos más profundos de la práctica docente, que no solo implica aplicar nuevas metodologías o modificar los objetivos finales de aprendizaje, sino que conduce a cada docente a un nuevo marco profesional, y en muchos casos personal.

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/innovacion-educativa-vs-transformacion-docente/

En la actualidad se replantean prácticamente todos los formatos de transmisión de conocimiento que han sido estables durante generaciones. Pero no podemos perder de vista que muchos de los docentes actuales forjamos nuestros propios aprendizajes bajo el marco de la homogeneización y el esfuerzo y la dualidad éxito-fracaso. Y hoy debemos disponernos a educar desde la motivación y la acción, fomentando la cooperación y la autonomía. Se propone una educación inclusiva donde el éxito colectivo supera el éxito individual y donde el trabajo en equipo se convierte en el eje del aprendizaje. Esta nueva perspectiva no es ajena al docente, que pierde protagonismo en el aula y se convierte en gestor, dinamizador o catalizador del ecosistema de aprendizajes que se suceden dentro y fuera del aula. Si de verdad aceptamos estas nuevas bases del aprendizaje cooperativo como instrumento sólido del aprendizaje, los docentes también seremos interpelados para practicarlo y en la medida de lo posible convertirnos en referentes para el alumnado. Y es entonces que afloran nuevos dilemas. ¿Se puede educar en la cooperación, la empatía, el pensamiento crítico, la flexibilidad o la creatividad desde una perspectiva personal como docente en la que no se disponga de unas mínimas habilidades personales en estas competencias? ¿Cómo podemos educar con estas nuevas demandas docentes sin haberlas trabajado de una forma explícita, ni en el marco de la formación recibida, ni necesariamente en nuestra práctica docente? ¿Hasta qué punto los docentes estamos dispuestos a evolucionar para reconstruir nuestros propios perfiles personales?

En la escuela Sadako ya hace bastantes años que apostamos por trabajar en aulas cooperativas donde alumnado y docentes trabajamos en equipo y aprendemos juntos desde mecánica del Learning by doing. El hecho de trabajar en modelos de multidocència en una misma aula ha permitido crear un marco de cooperación docente totalmente nuevo para nosotros en el que hemos tenido que adentrarnos y aprender. Compartir la docencia con otros compañeros de profesión, incluso compartiendo especialidades diferentes, permite construir un aprendizaje globalizado de mayor calidad y sumamente gratificante. Pero al mismo tiempo, para ejercer en modelos de codocència o multidocència se requieren de competencias profesionales de alto nivel y una predisposición personal francamente exigente. Hemos tenido que trabajar nuestros propios valores, nuestras fortalezas y debilidades profesionales y emocionales y crear un clima de confianza y cooperación que nos permita seguir creciendo como equipo. Hemos tenido que aprender a abordar aquellas situaciones cotidianas que mal gestionadas dentro del equipo conllevan vivencias que perturban el propio bienestar, el del equipo de trabajo y sin duda el de nuestro alumnado. La dinámica actual de la escuela era inimaginable hace pocos años. Pero para llegar hasta aquí hemos tenido que adentrarnos en cuestiones profundas de nuestra dinámica de trabajo y de nuestra propia concepción como docentes. Hemos dejado atrás estándares muy arraigados en la tradición del sistema, basados en la libertad de cátedra o aquello de “maestrillo tiene su librillo”.

Me parece que esta vivencia vivida en la escuela es exportable a muchos ámbitos a los que hay que encarar hoy un docente, y que inexorablemente llevan a una transformación intrínseca del propio rol como docentes. Hoy más que nunca, el educador establece un compromiso con sus destinatarios, ya que no educamos a partir de lo que sabemos sino de lo que somos. Ciertamente podemos adiestrar sin formar parte de lo que queremos transmitir. Podemos enseñar a un perro a saltar una valla o a ladrar cuando localiza un desaparecido sin que quien instruya sea capaz de reproducir el ejercicio. Pero este proceso no es válido en la educación actual. Quien educa, lo hace desde el modelado. Quién quiere promover la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de hacerse preguntas, la empatía

o la capacidad de trabajar en equipo difícilmente lo hará de forma consistente, si no es desde el propio ejercicio de estas competencias. La educación no es un proceso aséptico desde el que se puede instruir la adquisición de actitudes y competencias, y es este el principal argumento que justifica una reformulación de los propios requerimientos para ejercer como docentes y posiblemente que replantean todos los procesos de formación que reciben los futuros docentes.

En este proceso de transformación los docentes nos vemos interpelados también a modificar la gestión de la autoridad en el aula, otro de los ejes que tradicionalmente han dado consistencia al rol del docente en el aula. La posición de poder que ocupaba el docente en el aula, era indispensable para asegurar su control como garante de gran parte del saber. En la actualidad el docente comparte el saber con el alumnado a la vez que este lo puede contrastar de forma prácticamente inmediata desde cualquier dispositivo tecnológico. Gestionar la autoridad y la ansiedad personal en este nuevo contexto requiere de un alto convencimiento y de grandes competencias profesionales. Uno de los riesgos de la evolución educativa que se está planteando es que no sea gestionada bajo estándares de calidad y que se implante como una metodología más. Sin docentes o equipos docentes cualificados que sean capaces de abordar estos nuevos retos con firmeza se podría consolidar en el sector una percepción colectiva de pérdida de "nivel" de aprendizajes y de gestión compleja o ineficaz de la autoridad en las aulas. Esta percepción podría provocar peligrosamente el efecto péndulo que nos devolviera a una educación tradicional, sin duda obsoleta, pero que daría seguridad y control a los que la practican. En este proceso de transformación es indispensable una implantación colegiada de todo el equipo de un centro, controlando el ritmo de consolidación de procesos de cambio.

Estamos hablando de un cambio de cultura educativa que debe ser abordada por toda la institución educativa, donde el alumnado, las familias y por supuesto a los docentes del centro deben converger en ritmos sincrónicos hacia los nuevos propósitos educativos que se están implantando. Los cambios de cultura de centro no son inmediatos, y mal gestionados llevan a una diáspora de percepciones y objetivos que imposibilitan una consolidación adecuada y consistente. Así, los equipos directivos de los centros tienen un papel capital para coordinar armónicamente este proceso de implantación. Del mismo modo que se pide al alumnado y los docentes, los equipos directivos deben disponer de competencias que les permitan comportarse como un equipo que coopera, reflexiona, diseña e inspira. Está claro que sin equipos docentes predispuestos para adentrarse en este proceso profundo de transformación de la identidad profesional, la transformación no será posible. Pero también es claro que sin equipos directivos valientes, cohesionados y competentes tampoco. Estamos viviendo un momento clave para la educación del futuro de nuestros jóvenes en la que los dinamizadores de estos procesos no les podemos fallar.

En mi opinión, apenas estamos al inicio de un proceso profundo de transformación del rol docente. Apenas hemos empezamos a liberarnos de prácticas y rutinas ineficaces que permanecen arraigadas en el subconsciente de la práctica educativa colectiva. Posiblemente el educador del futuro será un mentor discreto, que se concentrará en acompañar emocionalmente al alumnado y será especialista en el diseño de experiencias de aprendizaje que catalicen al alumnado a desarrollar procesos profundos y gratificantes de aprendizaje. Y si no, tal vez simplemente no será. Plutarco, ya lo apuntaba a la Grecia Antigua cuando decía que "la mente de un niño no es un vaso para llenar sino una lámpara para encender". Ahora es el momento de trabajar intensamente para poder encender la lámpara de una nueva educación. La transformación solo será posible si queremos que sea posible. **RM**

María Teresa Rodríguez de Castro

Investigadora y escritora. Coautora de los libros "la conspiración de las lectoras" y "el bucle prodigioso", investigadora en "La revolución de las mujeres" y "El bosque pedagógico". Ha escrito para Cuadernos de Pedagogía o Cuadernos Faros, entre otros. @mtrdecastro.

El conocimiento como gran motor del interés

En el Evangelio de san Mateo, Jesús hace una declaración que para muchos resulta desconcertante, cuando se la priva de su contexto: "Al que tiene se le dará más y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que no tiene" (Mateo 13,12). Este párrafo ha dado lugar a lo que se conoce en economía como el "efecto Mateo", a partir de un artículo de Robert K. Merton relacionado con las ciencias [1]. Quien más tiene poseerá aún más. O en teoría de redes, a la consideración sobre el poder de las "redes libres de escala", que al evolucionar provocan que unos cuantos nodos se conviertan en núcleos con más aristas que los demás [2]. El ganador, nos vienen a decir, se lo lleva todo. El filósofo Gregorio Luri, sin embargo, nos recuerda que Jesús pronunció estas palabras en un contexto muy diferente. No son un atentado contra la equidad, sino que contienen una maravillosa reflexión acerca del conocimiento. Él la ha entendido gracias a Internet: "En la red se ha hecho transparente que quien tiene conocimientos, criterio y capacidad atencional, obtiene grandes rendimientos de su esfuerzo, mientras que quien carece de esto, aún la poca atención que tenga, Internet se la acabará consumiendo, fomentando así su dispersión intelectual" [3]. Se habla mucho de motivar a las personas conectando con sus intereses personales. Pero Gregorio Luri nos empuja verlo de otra manera: ¿no será el conocimiento el gran motor del interés? El conocimiento posee una propiedad singular, nos recuerda Luri: solo resulta relevante y motivador para quien ya lo tiene. La reflexión del Evangelio de san Mateo, compartida por Jesús para que sus discípulos entendieran por qué hablaba en parábolas, contienen una verdad sorprendente relacionada con el conocimiento.

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/el-conocimiento-como-gran-motor-del-interes/

¿Y si en vez de enseñar a los niños y jóvenes lo que les interesa, permitiéndoles que ese interés que ya poseen guíe su aprendizaje, remarcásemos la importancia de hacer accesible el conocimiento a quien no lo tiene, para despertar de esta manera su interés por un mayor número de cosas?

Se dice con frecuencia que no es necesario adquirir conocimientos sobre un tema, cuando tenemos Internet para proporcionarnos toda la información que necesitamos. El conocimiento sería innecesario, según esta visión. Pero vivimos saturados de información, abrumados por cantidades ingentes de datos. El conocimiento nos permite dotar de sentido a esa avalancha de información, porque la integra en nuestra memoria personal, abriendo la puerta a nuevos usos, a aplicaciones asombrosas, a la creatividad, a la innovación.

Marshall McLuhan publicó en 1964 un libro titulado "Comprender los medios de comunicación", en el que planteaba que los medios de masas del siglo XX estaban modificando nuestras mentes, amenazando la concentración y la atención, perjudicando a la mente construida en diálogo del lector con el escritor. Fomentamos de esta manera la mente fragmentada, bombardeada por informaciones que no tiene tiempo de analizar, sin criterio, sin pensamiento crítico. El peligro vendría de un exceso de informaciones y un déficit de conocimientos. El conocido "efecto Google" [4], esto es, la tendencia a no guardar y almacenar en nuestra memoria las informaciones que podemos encontrar fácilmente en Internet, está afectando a nuestros cerebros. Por eso debemos reivindicar la importancia del conocimiento y de trabajar las conexiones que se dan dentro de nuestro cerebro. Emilio García García [5], analizando este "efecto Google", nos advierte de que la potencia de los buscadores puede hacernos ver como innecesarios los esfuerzos para codificar y almacenar determinados datos. Estamos convirtiendo Internet en la extensión de la propia memoria, en una memoria expandida que no tiene límites. García nos recuerda lo que está sucediendo: la información no se registra en nuestra memoria personal, biológica y neuronal, sino que se registra en la memoria externa, digital y artificial. Esto trae importantes consecuencias para nuestros cerebros. En opinión de Emilio García, los cambios suponen ganancias y pérdidas: determinados procesos mentales como el rendimiento multitarea, la localización, clasificación y evaluación de información, la percepción e imaginación y habilidades visoespaciales están entre las ganancias; sin embargo, la atención focalizada y sostenida, el pensamiento argumentado, crítico y reflexivo pueden verse afectados negativamente. Quienes mayores ventajas sacan de Internet, por tanto, son aquellos que tienen una memoria personal rica y trabajada, repleta de conocimientos, porque esto les permite sacar partido de lo que ofrece Internet, y pueden a la vez sacar un beneficio de la multitarea, manteniendo la capacidad de concentración.

La memoria no funciona como un mero almacén, archivo o disco duro en la que se recoge información, datos, acontecimientos, recuerdos o sucesos, sino que se trata, como señala Joaquín M. Fuster, de una propiedad funcional de todas y cada una de las áreas del córtex cerebral [6]. El cerebro, como señala Emilio García, se metamorfosea de forma continua: incesantemente adquiere, almacena y recupera información sobre uno mismo y el medio físico y social que lo rodea. Sin descanso, todas nuestras áreas cerebrales registran informaciones, reescriben sus propios circuitos y regeneran las bases de la memoria, formadas todas ellas por diferentes redes neuronales interconectadas [7].

[1] Merton, Robert K. Merton, Robert K. (1968) "The Matthew Effect in Science". Science 159 (3810), 56-63.

[2] Ferguson, N. "La plaza y la torre". Debate, Madrid, 2018.

[3] [4] Sparrow, B. et al. (2011) "Google Effects on Memory: Cognitive consequences of having Information at our fingertips". Science 333, 776.

[5] García García, Emilio "Somos nuestra memoria. Recordar y olvidar". EMSE EDAPP S.L, 2018.

[6] Fuster, J. M. "Memory in the Cerebral Cortex". The MIT Press, Cambridge, Massachussets,1997.

[7] [8] [9] García García, E. óp. cit.

La memoria, nos recuerda García, es la propiedad esencial de todos los sistemas neuronales, pero esto no implica que sea de un solo tipo. A partir de la memoria filogenética, la memoria de la especie, se forman las memorias individuales. Se establecen tres memorias según el criterio temporal: la memoria sensorial, a corto y a largo plazo. La memoria sensorial retiene brevemente la información de los sentidos -escasos segundos-. En ella se registran las sensaciones y se exploran las características de los estímulos. Parte de esa información es recodificada en la memoria a corto plazo, donde puede ser retenida unos veinte segundos gracias a la repetición. Cuanto más tiempo permanezca en la memoria a corto plazo, más posibilidades tiene de ser transferida a la memoria a largo plazo. Por otra parte, la memoria de trabajo, la que empleamos para operaciones cognitivas básicas como la comprensión, el razonamiento o la resolución de problemas, supone un plus en relación con la memoria a corto plazo: además de ser un sistema de almacenamiento de la información, opera con ella, la organiza y elabora continuamente y la recupera mentalmente cuando conviene. Esta memoria, aplicada a la tarea, es fundamental dentro de nuestro sistema de memorias [8].

La memoria a largo plazo, señala Emilio García, se refiere a los sistemas cerebrales que acumulan información durante extensos períodos que pueden prolongarse toda una vida. En ella se distingue entre memoria explícita (o declarativa), que se expresa con el lenguaje, y que es el recuerdo consciente e intencionado de conceptos, datos o acontecimientos específicos; y la memoria implícita (o procedimental), la de las habilidades motoras o cognitivas, que pone el énfasis en los procesos, en las destrezas, más que en los contenidos o conocimientos, y que se recupera mediante acciones y hábitos. La memoria emocional estaría a caballo entre estas dos memorias.

La memoria explícita o declarativa comprende tanto la memoria episódica como la memoria semántica. La memoria episódica nos permite recordar sucesos contextualizados en un lugar y tiempo. Exige conciencia personal y conciencia del tiempo subjetivo. Nuestro conocimiento general sobre el mundo se almacena en nuestra memoria semántica, que incluye los conocimientos sobre el significado de las palabras, conceptos, esquemas y marcos de referencia. También guardamos allí el conocimiento común sobre el mundo físico y social, y el propio de las ciencias naturales, sociales y formales [9]. La memoria semántica se sirve de palabras, conceptos y categorías, pero también de "esquemas". El filósofo José Antonio Marina habla de "esquemas A-G", asimiladores y generadores de información [10]. Estos esquemas están continuamente asimilando información y generando todo tipo de resultados. Nos permiten captar patrones, asociar elementos. Son la fuente de toda creación, de la generación de novedades eficaces. Cuanto más ricos sean los esquemas que produzcamos, mejor podremos desenvolvernos en los entornos en los que nos movemos y sacar partido a las situaciones.

El concepto de "esquema A-G" está muy relacionado con el concepto de "modelos mentales". El concepto se conoce sobre todo por el trabajo de Philip N. Johnson-Laird [11], que señalaba que los seres humanos construimos modelos mentales del mundo, y lo hacemos empleando procesos mentales tácitos. Comprendemos el mundo construyendo réplicas mentales internas de lo que sucede a nuestro alrededor, de las relaciones entre eventos y objetos que nos conciernen.

Como señala José Antonio Marina [12], comprendemos algo cuando alguna de las redes o modelos que tenemos en la memoria reconoce la nueva información como suya y la integra. El esfuerzo que hago para comprender consiste en tantear cuál de mis modelos mentales puede asimilar esa información. Los expertos manejan modelos mentales más ricos que los novatos, redes de conocimientos más fértiles. Antonio Damasio nos recuerda que el cerebro levanta mapas del mundo a su alrededor, que se experimentan como imágenes en la menta humana, y pueden ser de diferente tipo (visuales, sensoriales, auditivas, viscerales, táctiles…) Los mapas son los patrones con los que nos representamos el mundo, las cosas y los acontecimientos situados fuera del cerebro, lo que nos permite comprenderlo y navegar en él en buenas condiciones [13]. Roger Schank y Robert Abelson hablan de "guiones" que nos ayudan a almacenar la información de forma más económica [14].

Las nuevas teorías sobre la memoria y el aprendizaje fundadas en la noción de "esquema activo", van reduciendo la distancia entre la memoria semántica y la procedimental. El aprendizaje del lenguaje nos marca el camino. Se puede aprender el léxico y se puede aprender la sintaxis, pero mientras no

[10] Marina, J. A. "Objetivo Generar Talento. Cómo poner en acción la inteligencia" Conecta, Barcelona, 2016.

[11] Johnson-Laird, Philip N. "Mental Models". Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.

[12] Marina, J.A., óp. cit.

[13] Damasio, Antonio "Y el cerebro creó al hombre". Destino, Barcelona, 2010.

[14] Schank, Roger y Abelson, Robert "Scripts, Plans, Goals and Understanding: Inquiry into Human Knowledge Structures (The artificial intelligence series)" John Wiley and Sons, Nueva York, 1977.

[15] Marina, J. A. "Tratado de filosofía zoom". Ariel, Barcelona, 2016.

[16] Marina, J. A. "El bosque pedagógico". Escrito en colaboración con Mariola Lorente y María Teresa Rodríguez de Castro. Ariel, Barcelona, 2017.

[17] Sánchez, Juan V. "La memoria. Las conexiones neuronales que encierran nuestro pasado". RBA, Barcelona, 2019.

se unan ambos saberes, no se sabrá hablar[15]. Se trata, por tanto, de poner el énfasis en el proceso de aprendizaje, aunque sin olvidar que el objetivo final del proceso es aprender conocimientos (o destrezas).

Al plantearse la necesidad de que los alumnos jueguen un rol más activo en su aprendizaje, el objetivo aparentemente sencillo de aprender los contenidos (que tradicionalmente se producía a través de la figura del profesor como un garante del conocimiento y el alumno como receptor pasivo de este), ahora se despliega en una variedad de procesos. Debemos fomentar: (a) Que los alumnos aprendan a construir conocimiento. (b) Que los alumnos aprendan a transferir el conocimiento. (c) Que los alumnos aprendan a organizar el conocimiento que tienen. (d) Que los alumnos aprendan a adquirir un conocimiento profundo. (e) Que los alumnos aprendan a trabajar con estructuras conceptuales centrales. (f) Que los alumnos adquieran conocimiento declarativo y procedimental. (g) Que los alumnos aprendan a integrar el conocimiento[16]. Estos objetivos del aprendizaje están estrechamente relacionados con lo que hemos expuesto sobre la memoria.

La memoria, señala Juan V. Sánchez, es el sustento de nuestra conducta aprendida. La memoria configura nuestro Yo en continuidad con nuestra historia, nos permite construir relaciones causa-efecto y nos dota de cierta capacidad cognitiva para construir escenarios posibles a partir de la experiencia. No son parte de la memoria aquellos circuitos cerebrales que no puedan ser modificados por el aprendizaje[17].

El conocimiento es una poderosa herramienta para potenciar nuestra experiencia. Debemos preocuparnos por alimentar nuestro sistema de memorias, para enriquecer nuestro mundo y sacar partido a nuestra capacidad de aprendizaje. El que conoce cosas, busca conocer aún más. El conocimiento se multiplica. Por eso debemos hacer lo posible por hacer accesible el conocimiento a nuestros niños y jóvenes. Para ampliar sus posibilidades vitales. RM

Sandra Movilla Gomato

Especialista en innovación educativa. Desarrolla proyectos en el aula a través de las nuevas metodologías activas (ABP, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Servicio y Teatro aplicado al aula). Licenciada en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid.

Entre la realidad y el deseo

"La educación es un acto de amor". Paulo Freire escolar en Chile

Nuestra época está marcada por una crisis generalizada hacia el valor de la educación reglada. A pesar de esta situación sigo creyendo en la educación como motor de cambio y garante de equidad social. En la introducción de la obra Sobre pedagogía su autor, Kant, dice: "El hombre solo puede ser hombre por la educación. No es nada más que lo que la educación hace por él". Y desde esa teoría me planteo la educación como el eje vertebrador de nuestra sociedad. Toda vez que tenemos este planteamiento claro, la pregunta que me hago es: ¿cómo puede ser que el resto de los sectores sociales se encuentren amenazados y a la espera de ser drásticamente transformados en la era digital mientras que el sector de la educación permanece impasible, sin alteraciones y sin apenas visos de cambio?Es importante que repensemos los roles de los principales agentes implicados en el proceso educativo y comprobar cómo existen otros tipos de dinámicas, metodologías, disciplinas y espacios que pueden ayudar al cambio necesario para que la educación pase de ser un sector impasible a un sector de cambio social.

Por ello, es necesario tender un puente entre lo que ocurre en el exterior y lo que ocurre en el es-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/entre-la-realidad-y-el-deseo/

pacio pedagógico. El currículum obligado siempre puede conectarse con la realidad social. Cuando aparece la experiencia real el aprendizaje se vuelve proyecto, tiene sentido. El aprendizaje es una acción práctica, aprendemos para algo, así unimos el carácter intencional y la utilidad. De esta forma todo cobra sentido cuando lo aprendido conecta con la realidad y comprometemos a nuestros alumnos con ella. Asimismo el foco de atención no se centra solo en la transmisión de contenidos, sino también en la creación de experiencias educativas. Estas se presentarán a través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo o el Aprendizaje Servicio.

Nosotros, los docentes, producimos experiencias educativas si provocamos en nuestros alumnos un cambio personal y sociocomunitario. Los dotaremos de herramientas para que reconozcan los contenidos curriculares como relevantes en su manera de entender su entorno y el mundo. Los contenidos cobran vida cuando los integramos en nuestra vida, cuando se convierten en algo útil y atractivo.

El verdadero corazón de la escuela reside en las aulas donde el docente, a través de un estilo pedagógico único, establece conexiones entre lo que enseña y su relación con el deseo y los intereses de los alumnos. Así pues se presentarán relatos, encuentros y experiencias intelectuales y emocionales. A partir de uno de mis proyectos ABP y Aprendizaje Servicio, bautizado Las Olvidadas, se realiza la pregunta reto: ¿Qué sabéis acerca de cómo vivían las mujeres y si tenían las mismas oportunidades que los hombres décadas atrás? Los alumnos investigaron y estudiaron a mujeres científicas, escritoras, filósofas, doctoras o pedagogas. Expusieron sus resultados en grupos, y finalmente les pedí que investigaran en su propia familia.

En otra de las sesiones invitamos a las abuelas de los alumnos a venir a clase y las entrevistamos, antes habíamos preparado un guion con las preguntas que querían realizar. Este encuentro generó una conexión emocional tan enriquecedora que logró convertir el esfuerzo y la vida de esas mujeres olvidadas en protagonistas de nuestro proyecto y de la vida de cada uno de los alumnos.

El producto final del proyecto se materializó en la grabación de esas entrevistas y en la exposición de Las Olvidadas el Día de la Mujer, que en España se celebra el 8 de marzo.

A partir de este proyecto los alumnos se quisieron acercar a las Residencias de Ancianos de su localidad para seguir trabajando con la población de la tercera edad. Partiendo de este interés nos centramos en el valor cultural de las narraciones orales. Pidieron a los ancianos que les relatasen cuentos que les contaban de pequeños e hicimos una investigación acerca de la intención de estos cuentos, del mensaje y su contexto histórico y cultural. Escribieron textos expositivos y argumentativos para presentar El valor de la narración oral ante los ancianos a los que habían entrevistado. Así conectamos con la identidad, la memoria y las narrativas.

Proyectos como estos evidencian la importancia de la emoción en los procesos cognitivos. El neurocientífico Francisco Mora en su obra Neuroeducación asegura que “solo se puede aprender aquello que se ama”. Estas metodologías aportan herramientas que logran el equilibrio entre emoción y cognición. Esto logrará la construcción de un edificio sólido en la enseñanza donde se formarán alumnos críticos, responsables y buenos seres humanos.

La idea de educar siempre se relaciona con enseñar algo. Ahora bien, para poder educar debemos saber qué tenemos que enseñar, qué hay que transmitir y aprender. Debemos plantearnos y cuestionar el mundo en el que vivirán nuestros alumnos y cuáles serán las habilidades requeridas. El ciudadano del siglo XXI es consciente de que solo permanece el cambio, y ante este mundo cambiante tienen que prepararse para participar activamente en su entorno, en la sociedad. La adaptación al cambio será una premisa fundamental en el aprendizaje, sin olvidarnos de la responsabilidad tanto personal como social y comunitaria.

Por otro lado, la metodología empleada en las aulas está siendo cuestionada. Necesitamos revisarla, aunque todavía haya espacios que muestren resistencia al cambio. La colaboración y el trabajo en equipo es el pilar fundamental donde debemos plantear nuestra metodología. Planificar y gestionar proyectos nos ayudará en esta tarea tan enriquecedora. De esta forma desarrollaremos el pensamiento creativo y la interacción efectiva con los demás, teniendo en cuenta las diferentes sensibilidades y expresiones culturales. Además, debemos propiciar espacios donde se genere el hábito de hacerse buenas preguntas y buscar las respuestas.

Cada vez somos más conscientes de que para vivir en este mundo tan cambiante es necesario desarrollar múltiples alfabetizaciones y competencias. Se aprende haciendo, reflexionando y elaborando cooperativamente productos culturales que integren diferentes fuentes de información, códigos y narrativas diferentes, y herramientas variadas. El alumnado se convierte en el auténtico protagonista del aprendizaje.

Todo este proceso se desarrolla en un escenario potenciado por la tecnología, que por sí misma no introduce la innovación educativa. Las TIC permiten y facilitan otra manera de trabajar, promueven la cooperación y la elaboración de artefactos culturales utilizando múltiples códigos y lenguajes. Además nos proporcionan un espacio para diseñar y compartir proyectos a través de redes sociales (Instagram, Twitter o Facebook), blogs o aplicaciones como Canvas o Prezi.

Ante todas estas estrategias nos falta centrarnos en cómo evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación debe tener en cuenta las competencias, capacidades y las habilidades que queremos alcanzar y desarrollar en nuestros alumnos. Las nuevas metodologías requieren nuevas prácticas de evaluación: las rúbricas que aportan criterios específicos, el porfolio que recoge el trabajo de cada alumno, las exposiciones orales que valoran la competencia comunicativa y las pruebas escritas donde se evalúa tanto la competencia escrita como las habilidades relacionales.

La evaluación nos permite repensar el proceso de nuestra labor docente y equilibrar desajustes y desigualdades. Debemos escuchar a nuestros alumnos y dejar que ellos y ellas nos enseñen. Decía Massimo Recalcati en su obra La hora de clase que “en una hora de clase puede abrirse siempre un mundo, puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro”. En eso reside la belleza del aula.

La finalidad de la educación, por lo tanto, tiene como objetivo, nada más ni nada menos, que sacar lo mejor de cada persona. **RM**

Victor Alberto Gómez Cusnir

Rector del Gimnasio Moderno. Psicólogo y filósofo. Doctor y magíster en educación. Creador y decano de las Facultades de Psicología en el Politécnico Grancolombiano. Psicología y administración en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Fue jurado de varios premios a la excelencia educativa, entre ellos, el Premio Compartir y el Premio Santillana.

Debemos apuntarle a la formación de líderes

La generación actual de estudiantes colombianos recibe y hará suyos los cambios más importantes y significativos que podamos ofrecerles de cara a los años venideros, y ello será posible si formamos líderes tal y como lo requiere la Colombia del mañana.

Si bien don Tomás Rueda Vargas, uno de los fundadores del Gimnasio Moderno, señalaba con claridad en los estatutos de la institución que la formación de líderes podría ser el propósito mayor de la educación, no resulta extraño que dicho propósito fuera extensivo a todo el sistema educativo colombiano si por liderazgo se entiende la capacidad para trabajar junto a otras personas de manera solidaria en la trasformación del mundo y el país.

El verdadero líder es un negociador de esperanzas, no un mercachifle de ilusiones. Lo primero que tiene que hacer si es que quiere llegar muy lejos con sus ilusiones y propósitos, es lograr mediante el convencimiento y la fuerza de sus ideas que otros lo acompañen y aporten en un nada fácil y sí muy exigente trabajo comunitario.

Para fortalecer los procesos académicos en función de la formación de líderes desde la escuela, es indispensable innovar y renovar desde todos los frentes: un currículo escolar acorde con los nuevos tiempos; las aulas de clase que tienen que ver con adelantos y desarrollos tecnológicos; la formación de maestros a favor de una gestión pedagógica en la cual el estudiante sea el sujeto del aprendizaje

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/debemos-apuntarle-a-la-formacion-de-lideres/

y no el recipiente pasivo de contenidos estériles y obsoletos; el docente, un orientador y aprendiz más en tránsito a su propio perfeccionamiento; el sentido de pertenencia que lleve a los educandos no a un patrioterismo cerrero y aldeano sino a una genuina ciudadanía del mundo y los trabajos por proyectos de innovación tecnológica y educación personalizada, que estimulan la creatividad y permiten la adquisición de competencias para el liderazgo.

El mundo de hoy, en continuo proceso de evolución y transformación, distingue varias clases de líderes: el líder entusiasta, valeroso, temerario, tenaz, enérgico y apasionado, seguido por quienes admiran su optimismo y fuerza de convicción. En esta categoría caben con frecuencia caudillos, dictadores, jefes políticos y líderes religiosos. Tenemos también el líder natural, el que hereda el poder por tradición o por familia y finalmente, superior a los anteriores y en un estadio de mayor desarrollo, está el líder legítimo, el que se hace a sí mismo y se transforma intelectual y espiritualmente, y se prepara para organizar y dirigir, para encauzar fuerzas y energías, para ver mucho más allá de la común medianía y anticiparse a futuros resultados y desarrollos.

Formar esta clase de líderes en las instituciones educativas es de gran importancia para el futuro de las sociedades, pues dicha labor trasciende a la comunidad de cada uno de los colegios y nutre el tejido social del país por el cual estamos trabajando. La construcción de una sociedad justa, equitativa y con valores es no solo deseable sino imperativa si es que de verdad estamos interesados en trabajar por el futuro de la especie humana.

Desde las aulas, debemos depositar en los niños y jóvenes la confianza suficiente para que ellos crean en sí mismos y puedan identificar sus particularidades y fortalezas, que respondan efectivamente a sus necesidades y a la de los demás fomentando el trabajo cooperativo. Los maestros debemos educar de manera integral para generar un entorno de liderazgo, libertad, democracia, compromiso y solidaridad en consonancia con la idea de una sociedad libre y creativa, con el conocimiento pleno para la transformación del mundo. Es importante formar líderes, personas con la capacidad de transformar sus vidas y las de los demás, a tono con lo que dijo alguna vez Luis Carlos Galán: “La fuerza del pueblo está en la conciencia de sus derechos. En la conciencia de sus deberes. En la comprensión de que Colombia está iniciando otra época histórica, y que para que en verdad haya un salto cualitativo en la interpretación del país, en el conocimiento de sus realidades y posibilidades, todo colombiano tiene una tarea por cumplir”.

Sobre la importancia del liderazgo en la educación el rector del colegio Gimnasio Moderno responde algunas preguntas para Ruta Maestra:

1. ¿Cómo se ha realizado este proceso de liderazgo en el colegio?

R: El proceso de liderazgo comenzó con una lectura del entorno escolar: primero, la identificación de los frentes de trabajo; segundo, el conocimiento del equipo directivo; tercero, la alineación estratégica con el gobierno del colegio y cuarto, siendo el más fundamental, el diseño de un esquema de acción, basado en preguntas esenciales para el futuro del Gimnasio Moderno como: ¿qué es lo que ha hecho bien el Gimnasio Moderno en estos 100 años y qué es esencial preservar?, ¿qué tendencias globales existen en la educación del siglo XXI y qué aspectos relevantes de estas deberían ser tenidos en cuenta para actualizar nuestro modelo pedagógico y ponernos a tono con estos tiempos?

2. ¿Qué barreras se han presentado en el proceso y cómo lo han superado?

R: Barreras hemos encontrado muchas, que van desde el escepticismo inicial frente al proceso, por parte de varios sectores de la comunidad (alumnos, maestros, padres de familia, exalumnos, etc.), hasta la resistencia natural a participar de las diferentes líneas estratégicas y componentes de nuestro Plan de Desarrollo. Superar estas barreras ha sido cuestión de tiempo y adaptación por parte de estudiantes y profesores, a nuevos métodos de trabajo y acciones concretas en el aula; lo logrado se debe al liderazgo contundente y decidido del equipo de rectoría.

Ha sido un camino arduo y difícil, pero cada vez, son más los que se suman que los que se apartan de este mejoramiento continuo con resultados evidentes.

3. ¿Cómo han realizado la gestión de cambio para movilizar a toda la comunidad especialmente a los maestros?

R: Cada frente de trabajo tiene un líder responsable, que tiene asignado unos recursos importantes; en el colegio tenemos diversas instancias de control y monitoreo, respecto a su ejecución y los avances en materia de gestión.

Con los maestros hemos tenemos varias estrategias: estructuración de una escuela de maestros para introducir los principales cambios; involucramiento en diferentes grupos de innovación curricular e identificación de líderes clave, para el inicio de la transformación de áreas académicas hacia ámbitos de aprendizaje. Posteriormente, se diseñó la estrategia para comunicar los cambios a estudiantes y padres de familia.

4. Desde el punto de vista de los alumnos y padres, ¿cómo ven ellos esta transformación?

R: Recordemos la frase famosa y profética de John Kotter (1990): "…, el liderazgo fuerte será el rasgo que distingue a las mejores de estas escuelas que vendrán en el siglo XXI".

En las mejores escuelas que vemos actualmente en el mundo, en países como Singapur, Irlanda, Inglaterra, España, Finlandia y USA, se ha acrecentado drásticamente el desempeño de los alumnos, cambiado las actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentando reformas radicales, que, en este contexto, siempre hay detrás un individuo y un equipo visionario que muestran un nuevo camino…".

En el Gimnasio Moderno, hemos ido "contando el cuento" a alumnos y padres procurando no generar confusiones, explicando de manera clara en qué consiste el cambio y cómo este, va a impactar la vida gimnasiana. Lo anterior, por supuesto, señalando las importantes ventajas que entraña para los gimnasianos estar mejor preparados, bajo didácticas más innovadoras, que buscan no solo desarrollar competencias, sino también, estimular el trabajo colaborativo, indispensable para vivir en las sociedades modernas.

Tanto los padres como los estudiantes han sido receptivos frente al proceso, ya que han visto a nuestra institución evolucionar en los últimos años y perciben una dinámica organizacional ingeniosa, la cual es pertinente, porque no deja de lado nuestra filosofía fundacional, sino que nos fortalece y prima en nuestras decisiones de cada día.

5. ¿Cómo están midiendo el impacto?

R: Definir los indicadores de impacto para medir el mejoramiento escolar, ha sido motivo de debate con el Consejo Superior.

Toda esta labor implica comprometerse y promover una cultura de medición entre los maestros, estudiantes y directivos, que no siempre es bien recibida; pero sabemos, que las mediciones más que un propósito en sí mismo de la educación, son herramientas que nos permiten definir mecanismos de mejora, por ejemplo, para el desarrollo de las habilidades y capacidades docentes y el mejoramiento de las condiciones de trabajo, que ayudan a identificar las fallas en los ejes curriculares, particularidades en el desarrollo de los estudiantes y realizar acciones puntuales para que la formación integral de unos y otros pueda darse en medio de nuestros pinos centenarios y su aroma de libertad.

Tenemos nuestro tablero de indicadores tanto para las líneas estratégicas como para los componentes del Plan de desarrollo, que serán revisados, ajustados o eliminados en función de la Acreditación Internacional que iniciaremos en el 2020. **RM**

El mundo necesita más personas creativas

Mariola Lorente Arroyo

Licenciada y máster en filosofía. Investigadora, creadora de contenidos y tutora on line de la Universidad de Padres. Coautora del libro El bosque pedagógico y cómo salir de él y Creatividad en la educación, educación de la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito.

Si preguntamos a un grupo de gente quién se considera creativo, pocas personas darán una respuesta afirmativa. Tendemos a asociar la creatividad con esferas muy concretas como el arte, la publicidad o el diseño. Sin embargo, la creatividad va mucho más allá. El pensamiento creativo es una aplicación de la inteligencia; una capacidad presente en todos nosotros que, como tal, puede entrenarse, desarrollarse y mejorarse. Ser creativo no es más que aplicar las facultades intelectuales a un proyecto creador. La educación formal debe volver la vista hacia esta destreza, que ya está siendo una de las competencias más demandadas en el mundo laboral.

Pero ¿qué es la creatividad?

Pese a que la creatividad cada vez parece tener más presencia en el ámbito educativo, todavía existen numerosos mitos y prejuicios sobre ella. Se suele creer que las ideas innovadoras surgen de repente, por efecto de las musas o la inspiración, en la mente de un genio. Por eso la mayoría de las personas no se consideran a sí mismas creativas.

Sin embargo, este tipo de pensamiento no es un don especial, algo con lo que naces o no. Para José Antonio Marina «crear es producir intencionadamente novedades eficientes para resolver problemas o realizar proyectos» (Marina 2013). Es decir, que hay criterios para considerar una idea o producto como creativo: ha de ser algo nuevo y original, y tener un propósito, un valor, servir para algo o resolver un problema. La creatividad no es "todo vale".

La creatividad es una de las capacidades humanas más complejas, pero su estudio por parte de la psicología resulta relativamente reciente.

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/el-mundo-necesita-mas-personas-creativas/

Una de las teorías que resultan más útiles para el estudio de la creatividad es la de las "Cuatro Ps" (MacKinnon, 1975; Mooney, 1963), que determina los cuatro elementos básicos que hay que tener en cuenta para abordar esta capacidad:

- La persona creativa: cualidades, rasgos y atributos, personalidad, características individuales, etc.

- El proceso creativo: las ideas no salen de la nada; la creatividad es un proceso con distintas fases, no un acto repentino de iluminación.

- El producto creativo: es el resultado de dicho proceso y debe cumplir dos requisitos: aportar novedad y valor o pertinencia.

- El entorno creativo (place): la personalidad creativa depende del entorno del individuo: familia, escuela, lugar de trabajo, ciudad, etc. Las condiciones particulares, sociales y ambientales afectan positiva o negativamente a la creatividad.

Este último aspecto es, por tanto, especialmente influyente en el desarrollo de la creatividad, ya que un contexto represivo, cerrado y estático dificulta mucho este desarrollo. El sistema educativo, si aspira a fomentar la creatividad, deberá tener en cuenta este elemento.

Por otro lado, varios autores han considerado que existen distintos niveles de creatividad.

Craft (2002) comenzó por distinguir entre Big C o creatividad eminente, la creatividad de personas destacadas en un determinado campo cuyas innovaciones llegan incluso a cambiarlo por completo; y la Little c o creatividad cotidiana, que es una capacidad general o básica, presente en cualquier persona. No se trata de que nos convirtamos todos en unos genios, sino de tener más recursos para enfrentarnos al día a día (Marina, 2014). Es este tipo de creatividad diaria a la que vamos a prestar más atención.

Kaufman y Beghetto (2009) completaron este modelo añadiendo dos niveles más: Mini C y Pro C. La Mini C es la creatividad inherente al proceso del aprendizaje y que aún no ha logrado la expresividad y la relevancia que se requieren en la creatividad de la vida diaria. Se correspondería con los intentos, los pasos que da un individuo en el proceso creativo. Es por tanto un concepto muy útil para la didáctica de la creatividad. Por último, la Pro C se refiere al ámbito laboral. Se podría aplicar a un profesional que realiza logros significativos dentro de su campo, aunque sin llegar al nivel de la Big C.

Nuestra visión de la creatividad es más amplia y pragmática que el tradicional reduccionismo artístico. Cuando hablamos de incorporar la creatividad a la enseñanza formal, no pretendemos que nuestras alumnas y alumnos sean el futuro García Márquez o la nueva Frida Kahlo. No todos podemos ni tenemos que ser Picasso, pero sí podemos ser más creativos. La creatividad es un hábito, y como tal, se puede entrenar.

La creatividad es una herramienta que nos facilita la vida y nos ayuda a resolver problemas y a afrontar retos, a tener más recursos, ver más posibilidades de acción, distintas perspectivas… Sirve para resolver problemas nuevos y para buscar soluciones novedosas a problemas antiguos. Amplía nuestras posibilidades. Implica asumir riesgos, pensar de manera divergente, tener apertura y flexibilidad mental. Se basa en la generación de ideas y en su evaluación en función del objetivo buscado (Marina, 1993). Es todo esto lo que nos interesa fomentar en los niños.

Por qué importa la creatividad

La escuela debería contribuir a desarrollar personalidades creadoras, habituadas a pensar creativamente, a ver posibilidades y generar más ideas. De hecho, la creatividad es una de las llamadas "destrezas del siglo XXI".

Los expertos vienen reclamando, desde hace años, este nuevo enfoque donde educación y creatividad van de la mano.

En 2001 se celebró en Barcelona el I Congreso de Creatividad y Sociedad. 2009 fue declarado Año Europeo para la Creatividad e Innovación y Howard Gardner (2011) considera que la mente creativa será una de las cinco mentes del futuro.

«La creatividad nos permite adaptarnos a las novedades, parece urgente y necesario desarrollar esta competencia. La mejor forma de hacerlo es que tanto la escuela como la familia colaboren en esta tarea» (extracto del manifiesto del Año Europeo para la Creatividad e Innovación.)

El científico Thomas Homer-Dixon se preguntaba si no hay en este momento un déficit de creatividad. Teme que no estemos generando el talento necesario para resolver los imponentes problemas del futuro. El Global Talent Report también alerta de ese posible déficit (Marina, 2014).

Vivimos en un contexto que se ha definido como VUCA (Kail, 2010): volátil, incierto (uncertain), complejo y ambiguo. Tenemos que adaptarnos a estas condiciones cambiantes para no quedar excluidos. Hemos entrado en la sociedad del aprendizaje; la principal riqueza de las naciones es el conocimiento y tendremos que aprender a lo largo de toda la vida y adquirir nuevas competencias.

Numerosas investigaciones (Ananiadoun y Claro, 2009; ATC21S, 2014; Binkley et al., 2012; Partnership for 21st Century Skills) han previsto cuáles serán las habilidades más demandadas en el futuro inmediato, y la creatividad destaca entre ellas, siendo una de las destrezas más mencionadas. Por eso el mundo educativo debe prestarle atención.

Nuestra defensa de la creatividad responde a la necesidad actual de adaptación a una sociedad impredecible. Poco podemos anticipar acerca del futuro aparte de que será cambiante. El cambio es nuestra única certeza. Sin embargo, el sistema educativo se está quedando retrasado, no está sabiendo asumir estos cambios o lo está haciendo del modo equivocado.

Los rápidos avances sociales y tecnológicos plantean una serie de problemas complejos que incrementan las necesidades creativas. La gestión del conocimiento ya no puede realizarse, como antaño, de un modo reproductivo. Es decir, antes la sociedad avanzaba a un ritmo más lento, por lo que un período concreto de aprendizaje servía para toda la vida. Ahora tendremos que realizar aprendizajes constantes.

Debemos cultivar una mentalidad abierta, la flexibilidad de pensamiento, la tolerancia ante la incertidumbre, la capacidad de aceptar las novedades, la posibilidad de contribuir a la innovación y a los procesos de cambio. Considerar la creatividad como una meta educativa clave no es cuestión de modas, sino que refleja una clara necesidad social.

«La creatividad es un bien social, una decisión y un reto. Formar a los jóvenes en creatividad es apostar por un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y de convivencia y por una actitud comprometida con los problemas sociales» (Torre, 2003).

Cómo fomentar la creatividad en el aula

Hace ya más de diez años, una simple pregunta agitó los círculos educativos. ¿Matan las escuelas la creatividad?, se preguntaba el célebre autor de El elemento, Ken Robinson. La charla TED se hizo mundialmente famosa y es una de las más vistas de la plataforma. Robinson cuestionaba el sistema educativo tradicional, comparándolo con una fábrica de producción en cadena que promueve la homogeneidad y la repetición, ahogando el espíritu inquisitivo, curioso y audaz de los niños.

Cuando hablamos de la teoría de las 4 Ps de la creatividad, vimos la importancia del entorno para el desarrollo de esta destreza. Pues bien, el entorno escolar, junto con el familiar, es uno de los más relevantes a la hora de educarla.

Construimos las nuevas ideas a partir de lo que ya tenemos y conocemos, de nuestras circunstancias; de ahí la importancia del entorno. Los factores sociales y ambientales pueden contribuir positivamente al aumento de la creatividad o bloquearla por completo. Al hablar de entorno, contexto o ambiente no nos referimos solo a lugares físicos -aunque la gestión del espacio es también significativa- sino a las dinámicas, relaciones e interacciones que se establecen a nivel humano.

Entonces ¿cómo es un entorno creativo? Es un espacio de aprendizaje continuo; un lugar que facilita y promueve el intercambio, la colaboración, la conexión, la generación de redes, los ambientes abiertos y tolerantes, la diversidad.

El entorno escolar debe alimentar el pensamiento creativo de sus estudiantes, transmitirles que sus aportaciones son valiosas, que son capaces de expresar sus sentimientos, pensamientos y puntos de vista y que se les va a escuchar, que ellos pueden contribuir al aprendizaje de sus compañeros e incluso del profesor.

Los buenos centros educativos promueven la creatividad y generan capital creativo, tanto entre el alumnado como entre los docentes. Esto implica un conjunto de habilidades, compromiso, ambiente adecuado, recursos creativos y un equipo profesional formado y comprometido con este valor. Por su parte, los alumnos necesitan tiempo, espacio, respeto y que se valoren sus intervenciones, ideas y preguntas.

Hay que abandonar la visión mecanicista de la educación y sustituirla por una más organicista. La educación trata de gente viva, no de cosas inanimadas. Si enseñamos de manera rígida, basándonos en estándares y uniformidad, ¿cómo vamos a fomentar la individualidad y la imaginación? (Robinson, 2015).

La creatividad debe enseñarse de manera transversal. La escuela debe educar el pensamiento racional, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Esto no puede hacerse de manera aislada o como materias independientes, sino que estas capacidades deben estar integradas en el currículo general.

En cuanto a las formas o herramientas para enseñar creatividad, no se puede hablar, en sentido estricto, de metodologías concretas. No existe un método único ni fórmula mágica que produzca individuos creativos. Se necesita una variedad de enfoques para poder afrontar desde diferentes puntos de vista las situaciones educativas, generar técnicas creativas, proponer actividades y, en definitiva, promover el hábito de pensar creativamente.

Hace falta una metodología vivenciada, participativa, lúdica, creativa, individualizada, social… siempre en función de las necesidades del grupo concreto de alumnos (Madrid y Mayorga, 2008).

Todos, y en especial quienes nos dedicamos a la educación, debemos cambiar nuestra percepción, apreciar el valor de la creatividad y comenzar por hacernos conscientes de que nosotros mismo también podemos ser más creativos. Este cambio de actitud no solo será beneficioso a nivel individual sino que, sin duda, tendrá un impacto positivo en nuestro alumnado.

Decálogo para enseñar creatividad

1. Si quieres alumnos creativos, sé un docente creativo.
2. Estimula la curiosidad de tus alumnos.
3. Conoce a tu alumnado, genera conexión emocional, confianza y seguridad.
4. Sorprende. Desafía. Reta. Las preguntas y el cuestionamiento son grandes herramientas.
5. Los mayores enemigos de la creatividad son el miedo y la rigidez.
6. Permite el error. La equivocación forma parte del proceso de aprendizaje.
7. Trabaja la comunicación, la expresividad.
8. Anima a tu clase a experimentar, tocar, manipular y usar los sentidos.
9. Enseña, transmite conocimientos: la creatividad se basa en relacionar, mezclar, asociar, conectar…
10. Abre el aula: invita gente, enseña el mundo. La creatividad necesita diversidad.**RM**

Javier Sirvent

Technology Evangelist & Polymata. Profesor de Tecnologías Exponenciales en las principales escuelas de Negocios Españolas. Experto en Inteligencia Artificial, Big Data y Robótica. Especialista en Transformación Digital, Tecnologías Exponenciales, VR+RA, Innovación Disruptiva, Wearables e IoT, Comunicaciones Móviles y Aplicaciones o nuevos materiales como el grafeno.

No se trata de correr ¡Aprendamos a bailar!

Por mucho que intentemos correr mucho, ya no vamos a poder alcanzar a los que salieron primeros en esta carrera que otros empezaron hace años. Llegamos tarde y las compañías tecnológicas americanas, nos llevan demasiada ventaja para que podamos alcanzarlas.

Hemos perdido muchísimo tiempo discutiendo entre nosotros: qué camiseta necesitábamos, el modelo de zapatillas o mirando la previsión del tiempo, por si se ponía a llover, si iba a hacer frío, calor, viento. Y claro, mientras nos obsesionábamos en "regular y controlarlo" todo, medio Asia, ha salido también corriendo hacia el futuro.

Ganar la carrera y llevarnos alguna medalla, va a estar complicado porque el cronógrafo ya no funciona igual que antes, ahora es exponencial.

Es decir: del primer segundo, se pasaba luego al 2, pero ya no sigue en el 3. Ahora saltamos al 4, y luego al 8, después al 16, 64, 128, 256, 512 y después de 64 "antiguos segundos", los que han salido antes, han recorrido el equivalente en tiempo a: 18.446.744.073.709.551.616 segundos. No se trata de correr, porque jamás los alcanzaremos, sencillamente porque nunca antes habíamos ido tan rápido, pero jamás volveremos a ir tan despacio.

Los países que salieron antes que nosotros, tienen zapatillas exponenciales, camisetas exponencia-

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/no-se-trata-de-correr-aprendamos-a-bailar/

les, e incluso “actitud exponencial”. Desde hace 14.000 años se está repitiendo una constante en la historia de la humanidad: cada vez que se produce una disrupción tecnológica o evolutiva en nuestra especie humana, se produce una gran crisis. Lo único positivo que nos va a traer esta última, es que siempre van acompañadas de una revolución, y esta, traerá nuevas oportunidades desconocidas hasta ahora de la mano de las llamadas Exponential Technologies: la inteligencia artificial, computación cuántica, robótica, Internet de las cosas, etc., etc.

La revolución digital comenzó en un lugar, mejor dicho, nació con una mentalidad, la empresarial de Silicon Valley. Las palabras #Crisis y #Oportunidad, en Japón y en Asia, se escriben igual. Allí, están preparándose para ser aún más eficientes y competitivos gracias a las tecnologías. Están adaptando también sus modelos de negocio, cambiando además la forma en la que trabajaban, y saben que triunfarán. El resto de los países y continentes, los que "caigan o desaparezcan" en este nuevo y mayor tsunami, pasarán de ser de clase media, a “supervivientes”. Tendrán que gestionar a partir de ahora, una constante incertidumbre laboral que, por otro lado, será lo habitual.

El trabajo para toda la vida se ha acabado

Desde hace siglos, la mejor forma de “adoctrinar” a la población, (no, me malinterpretes, todavía no), ha sido a través de la educación.

El origen y proceso, ha sido siempre el mismo: facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos, de un grupo de personas, en un determinado país. Estas, se transfieren a otras personas, a través de la narración de la historia, la discusión, la enseñanza, el ejemplo, la formación o la investigación. No obstante, especialmente durante los últimos años de este siglo, lo que se ha buscado a través de la educación, especialmente en algunos países, es adoctrinar y “amaestrar” a la población. Lo de ahora es mejor, todo lo pasado fue peor, esto está bien, esto está mal, esto mola, o esto es de izquierdas o de derechas. Ya sabes, divide y vencerás. Cada cambio de color político en nuestros países ha modificado los planes educativos y no hemos hecho nada para evitarlo.

En marzo del 2018, saltó a los medios, el escándalo de Cambridge Analítica y el uso de datos fraudulentos de millones de personas que venían en su mayoría, de al menos, 87 millones de perfiles de Facebook y que conectaban más de 5.000 puntos de datos, de cada votante estadounidense.

¿Educación? ¿Pueden influir las redes sociales a este aprendizaje? ¿Podrían utilizarse ambas para cambiar la mentalidad y las ideas de una población en concreto?

Sin duda alguna, la educación y la influencia exponencial de las redes sociales son “una herramienta” que utilizan actualmente muchos políticos del mundo, para “fabricar borregos” dejando a un lado las verdaderas necesidades de las niños y jóvenes, que tendrán que sobrevivir en un futuro altamente tecnificado y globalizado.

La diferencia, es que antes se tardaban años en "transferir ideales entre generaciones" y ahora han aparecido gracias a la “magia digital”, otras vías de manipulación, infinitamente más rápidas, exponenciales.

El modelo básico educativo actual, se creó para un mundo que ya no existe; la digitalización y la globalización lo han cambiado todo.

Lo que más ha cambiado en los últimos años, no es la computación, ni siquiera los smartphones: son los jóvenes. El problema es que los estamos formando con un modelo diseñado para un mundo previsible. El Estado articula una serie de procesos y contenidos para proporcionar conocimientos básicos que permitan desempeñar funciones profesionales en el mundo que les espera. Es evidente que esto ya no funciona.

Lo que diferenciará el trabajo que realizan las personas frente a los robots o a una inteligencia artificial serán sus fortalezas, no la ausencia de debilidades. Las máquinas y sus algoritmos cada vez con menos sesgos humanos serán cada vez más precisos y eficientes que un profesional. “La urgencia” por sustituir a “trabajadores” más eficientes y, sobre todo, que paguen menos impuestos, hará que conseguir un puesto de trabajo en el futuro no sea una tarea fácil.

Actualmente, todo está cambiando gracias a la tecnología, sin embargo, en casi ningún país del

mundo, seguimos sin tener una formación profesional de inteligencia artificial y, asignaturas como la filosofía, están intentando reinventarlas o transformarlas en "cosas" como educación para la ciudadanía, asignaturas de igualdad de género u obligar a estudiar absolutamente todas las clases en un idioma que solo se utiliza en una pequeñísima región del planeta (Catalán, Euskera… que con total seguridad, en un mundo cada vez más globalizado, será una ventaja competitiva por encima de cualquier otra habilidad). MODO IRONICO ON.

La revolución de las máquinas, los robots y las aplicaciones de software como los RPA con inteligencia artificial, todos los trabajos repetitivos, especializados y que manejen datos, van a dejar de existir para los humanos. Dicen los "expertos" que el 36% de nuestro empleo en España, podría ser automatizado en breve. Todos estos puestos de trabajo suelen tener sueldos ni muy altos, ni muy bajos, lo que forman la llamada: clase media, y estos, son los que van a desaparecer en los próximos años, así que, si tu vida se parece a la de un autómata y no te apetece reinventarte o piensas que ya estás mayor para hacer cambios en tu vida, inexorablemente solo tendrás acceso a trabajos precarios y con sueldos bajos. Este es el principal motivo por lo que las compañías deberán priorizar mucho más el gestionar personas y no poner a contratar a las máquinas. Y para esto, la inteligencia artificial está aún lejos de poder evaluar personas con capacidades para hacer cosas nuevas, crear nuevos modelos de negocio, innovar en cualquier departamento de la compañía, trabajar en equipo, ser flexible, gestionar la incertidumbre, aprovechar el pensamiento crítico y, sobre todo, poder potenciar todo lo anterior, a través de las emociones. Resumiendo, cualquier cosa que se le dé mal hacer a una inteligencia artificial.

Ocurre también, que la normativa que enmarca la educación es muy poco sensible a las posibilidades de poner en marcha algunos de esos cambios que se necesitan y que ya existen en otros países. En bastantes colegios privados están realizando algunos cambios, de tapadillo, porque cualquier "innovación", las administraciones las tienen paralizadas, a falta de regulación (como no). Por eso, la insistencia en cargarse la escuela concertada no vaya a salir algún niño con un pensamiento "no programado".

Deberíamos de habernos puesto en acción hace años, pensando en el futuro laboral que tendrán los jóvenes; porque donde sí pasarán el resto de sus vidas nuestros hijos, es cotizando para pagar las pensiones de todos los que están prejubilando en grandes empresas y banca. Deberíamos de aprovechar e incluso obligar, ya que les pagamos entre todos los españoles su dinerito a final de mes, que mucho de ese talento Silver prejubilado insolidariamente frente a otros sectores económicos, se reintegre en escuelas, institutos y universidades, para implantar metodologías y experiencias.

Está demostrado que "Learning by Doing", es fundamental para que los estudiantes desarrollen las habilidades aprendidas, en contextos más reales, lo más rápido y eficientemente posible.

¿Qué podemos hacer nosotros?

Desde luego, lo más importante es dejar de concebir la educación, las personas y las empresas, como una cadena de montaje, porque, como podemos ver claramente en cualquier fábrica de coches o de manufactura, cada vez hay más robots que son especialistas en hacer trabajos repetitivos, especializados y manejan los datos mejor que nadie, es decir, y resumiendo mucho; debemos alejarnos de las tareas que a las máquinas o a un software, se le da mejor hacer que a nosotros, y potenciar las capacidades de nuestra mente que nos posiciona por delante de cualquier máquina.

El futuro tiene muchos nombres: para los débiles y los que no quieran transformarse será inalcanzable; para los temerosos, siempre será desconocido; pero de nuevo, para los valientes, los emprendedores, estará lleno de oportunidades.

El haber dejado que se politizase la enseñanza y de que ahora existan nuevas "herramientas de pago" de "desInformación", nos va a costar muy caro y que nos ha posicionado a la cola de la carrera por la sostenibilidad económica.

No vamos a recordar lo que hemos perdido, sino todo lo que no hemos aprovechado.**RM**

¿Qué pasaría si nos hiciéramos las preguntas correctas?

Catalina Zuleta Triana

Coach certificada en Coaching Hall Internacional. Graduada del Programa de Liderazgo Creativo de la escuela THNK de Lisboa. Magíster en Administración Educativa de la Universidad Externado de Colombia. Directora de Desarrollo Humano del Gimnasio Fontana. Coautora del libro "Las cien preguntas más creativas de los niños", la "Creatividad en 7 Verbos" y el documental "El despertar de una nueva educación.

Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas".
Mario Benedetti.

Preguntar en contextos de incertidumbre

Vivimos más que una revolución un cambio de era. Las revoluciones, del latín revolutio "una vuelta", representan un cambio dentro de las estructuras políticas y sociales con consecuencias relativamente predecibles y esperadas en un período de tiempo. La llamada revolución 4.0 es más un punto de inflexión en el significado de lo que hasta ahora hemos vivido como especie. Quizás el más incierto desde que el hombre habitó la tierra hace 70 millones de años. Las rápidas transformaciones están presentes en lo digital, lo biológico, lo espacial, lo ecológico, lo humanista y lo espiritual. Las predicciones sobre el futuro son al igual inciertas y desafiantes. La nanotecnología y la ingeniería genética prometen detener las enfermedades terminales y el envejecimiento. La creación de cuerpos no físicos y perfectos está cada vez más cerca. Y más que una revolución tecnológica estamos frente a un enorme y trascendental desafío ético que puede cambiar por siempre lo que significa "ser humanos". Y es acá donde las grandes preguntas deberían ser ¿Qué tipo de ser humano y sociedad queremos construir? y ¿cuál debería ser el papel de la educación?

Aun cuando los avances tecnológicos son esperanzadores para resolver muchos de los problemas que afrontamos vemos la realidad de manera fraccionada. Estamos inmersos en un mar de información que nos impide ver las consecuencias de las decisiones grandes y pequeñas que tomamos como individuos y como naciones para la creación de un mundo sostenible en todas las dimensiones. No somos conscientes de que en el 2050 habremos consumido los recursos equivalentes a 3.4 planetas, lo que hace

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/que-pasaria-si-nos-hicieramos-las-preguntas-correctas/

cuestionable la viabilidad de la vida en la Tierra. Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud en la actualidad 300 millones de personas en el mundo sufren de depresión, casi una pandemia. Como todo mal de la humanidad generalmente buscamos las soluciones desde el mismo lugar en que creamos los problemas. Frente a esta problemática que cada día afecta a más y más personas, hemos encontrado los tratamientos sin embargo no hemos hecho un trabajo juicioso sobre cómo prevenirla. ¿Será que hace falta preguntarnos quiénes somos? ¿Cuál es nuestro propósito y qué da sentido a nuestras vidas? ¿Qué es la felicidad?

En el 2022 la mayoría de los trabajos los harán las máquinas, y el 85% de los que hoy conocemos desaparecerán. Desde esta perspectiva de automatización, ¿qué es eso que jamás dejaremos de hacer los humanos? ¿Cuáles son nuestras habilidades irremplazables?

En este escenario de "revolución", tenemos muchos datos y hasta certezas y sin embargo aún no nos hacemos las preguntas correctas. Y por eso mismo las decisiones que tomamos y las soluciones creadas a veces resultan más graves que los problemas. Repetimos y repetimos errores del pasado y somos incapaces de trascender hacia verdaderos lugares de creación. Mientras más poderosas sean nuestras tecnologías, mayor será la cantidad de daño que podemos hacer si las usamos de manera hostil o imprudente. (BOSTROM, 2018)

¿Cómo enfrentar los desafíos éticos que conlleva este cambio de era?

Esta debió ser una de las relevantes preguntas planteadas por Isaac Asimov cuando formuló las leyes de la robótica en 1942, en su libro Círculo vicioso.

1. Un robot no hará daño a un ser humano o, por inacción, permitirá que un ser humano sufra daño.
2. Un robot debe obedecer las órdenes dadas por los seres humanos excepto si estas órdenes entrasen en conflicto con la 1.ªLey.
3. Un robot debe proteger su propia existencia en la medida en que esta protección no entre en conflicto con la 1.ª o la 2.ª Ley.

Y aun cuando estas respuestas surgen en la literatura de la ciencia ficción en el siglo pasado, son tan relevantes y pertinentes como cualquier postulado actual a favor del desarrollo humano sostenible.

Este tipo de preguntas, críticas y con múltiples posibilidades de creación no son promovidas por los modelos educativos tradicionales. Seguimos inmersos en contextos de aprendizaje que valoran más las respuestas únicas y correctas. Es necesario incorporar la duda con una connotación diferente. Contrario a asociarla al miedo y a la indecisión conviene entenderla como invitación al desafío del statu quo, como motor de transformaciones bajo la sospecha del impacto tanto positivo como negativo que puedan traer a la humanidad. Desde esta perspectiva la duda no es vergüenza sino virtud y es la fuerza para contrarrestar las preguntas cerradas que impiden el despertar de todo nuestro potencial creativo. (ZULETA y ZULETA, 2017). Necesitamos aprender a plantear los desafíos en términos de preguntas abiertas, poderosas y que generen múltiples posibilidades. La innovación tecnológica debe ser el resultado de una profunda indagación que tenga en cuenta el tipo de ser humano y sociedad que queremos construir, pensando sobre todo en las implicaciones éticas.

Si la creatividad es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?

La historia de la ciencia, el arte, la tecnología y los más significativos avances en los diferentes campos de intervención humana es la misma historia de las grandes preguntas. Saber preguntar puede significar la diferencia entre acertar o no en la solución de un desafío. Solo si existen preguntas surgidas de un lugar genuinamente humano y original habrá creación y una sociedad más justa y sostenible. Pueden ser múltiples las preguntas cuya respuesta sea la creatividad. Para el momento de complejidad actual propongo una: ¿Qué pasaría si nos hiciéramos las preguntas correctas? Aprender a preguntar tiene tanto de arte como de ciencia y es el pilar de la innovación con sentido ético.

El ser humano siempre se ha movido entre la búsqueda de respuestas concretas y prácticas a sus necesidades vitales de un lado, y a sus inquietudes filosóficas, religiosas y artísticas que den significado a sus preocupaciones espirituales y emocionales de otro. Es así como el proceso de hacerse buenas preguntas significa componer, converger y definir a partir de la integración de la ciencia el arte y la tecnología. Dejar alguna de lado implicaría desconocer la multiplicidad de variables a tener en cuenta a la hora de decidir sobre la pertinencia, la viabilidad e

impacto de nuevos desarrollos en cualquier campo. Si bien la habilidad de hacernos buenas preguntas nace con nosotros, a medida que crecemos los sistemas culturales y educativos y nuestros propios paradigmas se encargan de limitar esta capacidad. Durante más de once años me he dedicado a la investigación de la pedagogía de la creatividad y uno de los más importantes hallazgos ha sido que a los niños más que enseñarles a ser creativos tenemos que dejar de intervenir en sus procesos.

Existen tres habilidades humanas que es posible desde contextos educativos abiertos y flexibles, preservar y potenciar. Las he denominado las 3C (las tres Ces): la curiosidad, la contemplación y la conexión. Son precisamente estas capacidades las que nos permiten hacernos preguntas creativas y afrontar la incertidumbre. De esta manera quizás podamos usar nuestro potencial para que nuestros descubrimientos e innovaciones no se salgan de nuestro control.

CURIOSIDAD: la curiosidad es una habilidad innata y relacionada con la capacidad de asombro. Exploramos con todos nuestros sentidos y nuestra motivación para explorar el mundo es infinita. Es precisamente esta habilidad la que nos lleva a la duda, a querer saber más y a hacernos múltiples preguntas de manera insistente. Es la capacidad para experimentar con ideas, palabras y objetos para crear nuevos significados. Dos niños de 5 años de edad, estudiantes del colegio donde he realizado mi investigación, paseando por un bosque encuentran un inmenso árbol y observan detenidamente la corteza y un sonido que sale de un pequeño orificio. De manera espontánea se acercan para detallar las cosas con la sencillez y la fluidez que los caracteriza y sin ningún tipo de filtro. Uno ve una especie de insecto que no ha logrado identificar y que atrapa toda su atención. El otro desde un lugar proveniente de la imaginación ve un duende. Si pudiéramos recordar los momentos en que la sorpresa y la imaginación hacían parte de la forma en que nos aproximábamos a la realidad podríamos rescatar emociones y pensamientos que han sido desagregados de nuestro potencial creativo. Uno de ellos, siguió su intuición y exploró todos los posibles habitantes del árbol a partir de la ciencia y el estudio de los insectos. El otro a partir de sus habilidades de lenguaje y expresión, creó un cuento sobre duendes en el bosque.

Las preguntas surgidas del asombro tienen la virtud de generar descubrimientos y llevar a la mente procesos de incubación para conectar ideas más allá del umbral de la conciencia. Claro ejemplo de mentes curiosas son genios como Leonardo da Vinci, Albert Einstein o Stephen Hawking.

CONEXIÓN: los grandes descubrimientos e innovaciones de la humanidad provienen de la integración de saberes, experiencias y recursos. La combinación de diversos elementos de manera novedosa y original se traduce en innovación cuando ha recorrido la pregunta, la ha abrazado y ha encontrado en un proceso de pensamiento convergente la mejor solución. Steve Jobs decía que la creatividad simplemente consiste en conectar las cosas. Creo que esto es parcialmente cierto. La creatividad parte primero de una mirada divergente de la realidad. Se trata si de descubrir las conexiones entre un contexto particular, sus realidades y las diferentes experiencias asociadas, teniendo en cuenta siempre los intereses, las necesidades y las emociones pero sobre todo los valores. De nada sirve conectar cosas si estas dejan de lado un propósito verdaderamente humano. Conectar debe ser una oportunidad para crear con propósito y así transformar positivamente la realidad espiritual, emocional, física y social.

A mi juicio, serían muchos los ejemplos que sustentan la idea de la innovación como resultado de las preguntas incorrectas. Uno provino de una noticia

titulada: “SNOW: Un robot contra el acoso escolar”. Al comienzo, mi asombro fue frente a cómo la inteligencia artificial y la ingeniería robótica llegaban para revolucionar los entornos educativos. Cuando leí que una de las funciones del robot es dialogar con los alumnos para empatizar y analizar sus palabras y así identificar al agresor, la víctima y el líder, una sensación de pánico recorrió todo mi ser. Ya no se trataba solo de automatización con relación a funciones físicas y cognitivas sino de interacción social. Yuval Novah Harari lo menciona en su libro “21 lecciones para el siglo XXI”: Todas las elecciones que hacemos desde escoger la comida hasta la pareja, son el resultado de miles de millones de neuronas que calculan probabilidades en fracciones de segundo. (HARARI; 2018). En la era actual estas capacidades son igualmente imitables y la competencia de los seres humanos para innovar parece no tener límites. La pregunta desde un marco ético es ¿qué de lo que los hace verdaderamente humanos queremos y nos conviene delegar a las máquinas?

En contraposición hay ejemplos que demuestran que las preguntas poderosas generan cambios trascendentes. Qué pasaría si en los colegios una de las grandes preguntas fuera ¿cómo hacer este mundo más sostenible? Pasarían cosas como ser el primer colegio carbono neutro de Colombia por sus acciones para medir, mitigar y compensar su huella de CO2. *(https://www.youtube.com/watch?v=9Cfq6YO2Fuo)*

Las preguntas correctas nos llevan a un mundo más correcto, por ello quiero finalizar con una pregunta: ¿qué tenemos que hacer los adultos para ayudar al mundo? La respuesta sería volver a la esencia. ¿Qué pasa cuando somos curiosos, contemplamos y conectamos? Recuperamos nuestra imaginación, capacidad de asombro e inventiva. En eso los niños son los verdaderos maestros. **RM**

Referencias

DE BONO, E (1994). El pensamiento creativo. Barcelona: Paidós

GELB, M. (1988). Inteligencia genial. Leonardo da Vinci Nueva York: Delacorte Press.

BOSTROM, N (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press.

HARARI. N. (2014). Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

ZULETA, C Y ZULETA, N. y otros. Las 100 preguntas más creativas de los niños. Bogotá: Editorial Intermedio.

ZULETA, C Y ZULETA, N. (2017) Las creatividad en 7 verbos. Bogotá: Editorial Intermedio.

Maloka en el ecosistema de aprendizaje

Sigrid Falla

Directora de Arquitectura de Experiencias de Maloka. Diseñadora Industrial. Magíster en Comunicación Social. Directora de Arquitectura de Experiencias de Maloka. Líder del grupo de Investigación en Apropiación Social de la Ciencia y la Tecnología en la misma entidad.

Ser un ciudadano hoy implica habitar en un mundo complejo en diversos niveles, tanto desde su organización social, económica y política hasta la configuración intrincada de los diversos espacios y ambientes que habitamos. Nos encontramos inmersos en un universo tecnológico amplio, en el que interactuamos con artefactos de distinta naturaleza desde que despertamos con el sonido de una alarma y abrimos la llave del lavamanos hasta que terminamos el día quizá con una conversación con nuestros amigos a través de cualquier dispositivo digital. En la vida cotidiana nos enfrentamos a situaciones distintas que van desde elegir la dieta que hemos de seguir y sus implicaciones en nuestra salud o bienestar, hasta hacernos conscientes de los efectos ambientales de nuestras prácticas habituales de consumo, pasando por el manejo de las emociones que acompañan cualquier interacción con las personas que nos rodean o por participar o no en diversos espacios ciudadanos. Sin darnos cuenta, en la vida cotidiana debemos tomar una serie de decisiones que llevan consigo una gran carga de conocimientos, valores y competencias que desarrollamos a lo largo de nuestras vidas en distintos momentos, espacios y a través de procesos que en muchos casos no se han dispuesto explícitamente para educarnos, pero que sin duda lo hacen y configuran nuestra cultura y nuestra sociedad.

En este contexto, en el que además nos encontramos con grandes retos sociales, como cerrar las brechas de desigualdad, romper con las dinámicas de discriminación y marginalización existentes o enfrentar causas y efectos del cambio climático, son cada vez mayores y más complejas las demandas hacia la formación de ciudadanos competentes y sensibles a su

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/maloka-en-el-ecosistema-de-aprendizaje/

realidad y la de los otros. Ser capaces, no solo de habitar el mundo, sino de transformarlo para afrontar los grandes retos actuales y futuros de la humanidad a nivel global a través de acciones transformadoras de comunidades a niveles más locales, es el llamado que hacemos hoy a la educación.

Así las cosas y teniendo en cuenta la gran velocidad con que avanza el conocimiento y la necesidad que viene con ello de contar con herramientas para apropiarlo, usarlo e incluso generarlo a lo largo de nuestras vidas, es insuficiente esperar que será únicamente a través de la escuela que logremos como sociedad atender estas múltiples necesidades. La realidad nos llama con urgencia a reconocer la necesidad de articular el ecosistema de aprendizaje de la ciudad, entendiendo que fortalecer la escuela pasa también por distribuir la tarea de educar en diversos actores sociales, algo que sin lugar a dudas viene dándose aunque pase de manera inadvertida para muchos. Los medios, la familia, las redes, los lugares de trabajo, los espacios culturales y de ocio, juegan de manera creciente un papel activo en este proceso. Este fenómeno se ve fortalecido por transformaciones importantes en instituciones que tradicionalmente se han visto como eje de la educación —la escuela y la familia— en relación con los procesos acelerados de urbanización y por la globalización, nombrando solo dos de las circunstancias de mayor impacto (Cobo y Moravec 2011, Falk 2016).

Entender esta dinámica es fundamental para intervenir de manera intencionada el ecosistema de aprendizaje en un territorio determinado (Falk 2016), este es un concepto que nos ayuda a comprender como a través de la interrelación de diversos actores que aportan en la formación de ciudadanos en espacios formales, no formales e informales de educación, es posible atender de manera más apropiada las diversas necesidades de un individuo que transita por dicho ecosistema. Así entonces, para el caso particular de Bogotá, Maloka ha buscado insertarse de manera más estratégica en las dinámicas de formación de ciudadanías, buscando con ello aportar de manera significativa a las necesidades de sus diversas audiencias, lo que ha llevado a una transformación de los ambientes de aprendizaje y programas que ofrece este Centro de Ciencias, recientemente reconocido por Colciencias como actor del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. A continuación algunos de los elementos clave que enmarcan dicha transformación.

Un museo que dialoga con las proyecciones de desarrollo de la ciudad

Recientemente cerca de 140 entidades de academia, Gobierno y empresa realizaron un acuerdo para el desarrollo de la Estrategia de Especialización Inteligente de Bogotá (Cámara de Comercio, 2016), dicho proceso implicó identificar las potencialidades que tiene la ciudad para proyectar su futuro de manera que se integre adecuadamente a los mercados internacionales y que este proceso a la vez genere condiciones de bienestar para los ciudadanos. Allí se llegó al acuerdo de fortalecer cinco áreas de especialización: Bogotá Región creativa, Bio-polo, Hub de Conocimiento Avanzado y Ciudad Región Sostenible. Dicho derrotero de ciudad sin duda se basa en el desarrollo del talento de las generaciones actuales y futuras de bogotanos y bogotanas. Maloka en sintonía con esta apuesta colectiva por el desarrollo de la ciudad ha articulado su propuesta de contenidos y experiencias acorde con estas necesidades, de manera que se constituya en un vehículo para atraer el talento de las nuevas generaciones a estos campos. Es así como en su nueva oferta de laboratorios cuenta con espacios para realizar actividades experimentales en torno a la creación digital, diversos ámbitos de la biología, la generación de estrategias de protección y restauración ambiental y el desarrollo de proyectos colaborativos que involucren la producción de conocimientos y el diseño y uso de diversas tecnologías para solución de problemas. Con ello queremos aportar al desarrollo del potencial creativo de nuestros jóvenes, niñas, niños y en la población adulta con crecientes necesidades de enriquecer su formación para transitar por el mundo laboral y para ejercer su rol como ciudadanos.

Un museo para construir comunidad y tejido social

La ciencia y la tecnología se abordan en Maloka bajo la comprensión de que ellas más que cuerpos de conocimientos establecidos o artefactos y metodologías que se desarrollan con base en su uso, son procesos sociales, históricamente situados, de producción acumulativa y sistemática de nuevos conocimientos desde los que es posible comprender y transformar el entorno (Política Educativa Maloka, 2018). Es por ello que las propuestas de contenidos y experiencias que hemos venido desarrollando buscan convertirse en vehículo para promover conversaciones significativas en torno a temas que

resultan relevantes a las comunidades con las que interactuamos. Ejemplo de ello lo constituyen las más recientes exposiciones en el centro, la primera de ellas "La ciencia del amor y del perdón" aborda el reconocimiento de las emociones y los pasos del perdón como herramientas que, elaboradas desde las neurociencias, la psicología y las ciencias humanas, aportan en la construcción de relaciones más armónicas y son detonantes de conversaciones en torno a la convivencia en espacios cotidianos como la escuela y la familia.

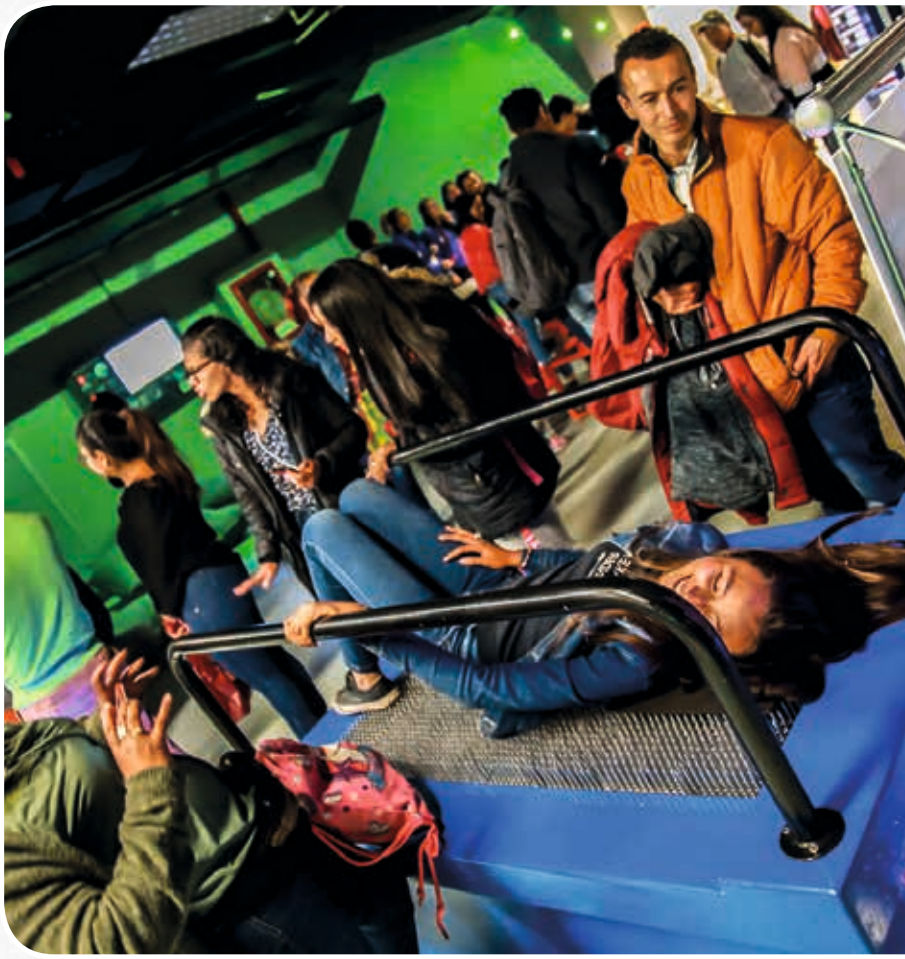
La segunda exposición, sobre cambio climático en Colombia, aterriza en el contexto local reflexiones que circulan en diversos medios y formatos primordialmente asociadas a problemáticas globales y que requieren el desarrollo de espacios de diálogo y formación frente a cómo actuar localmente. Finalmente, en proceso de diseño y producción se encuentra una exposición sobre migraciones, que promueve la reflexión en torno a este fenómeno y hace del museo un mediador que posibilite, a partir de la comprensión y el acercamiento a historias de vida de migrantes y al conocimiento producido por la ciencia para interpretar esta realidad, disminuir los niveles de xenofobia y encontrar en esta situación oportunidades de crecimiento y enriquecimiento cultural.

Es entonces a través de la disposición de contenidos que vinculan ciencia y problemáticas cotidianas desde donde Maloka busca ser foro de conversación y espacio de mediación que posibilite a las personas identificar sus potencialidades para participar activamente en las dinámicas de transformación social.

Un museo para acompañar y fortalecer la escuela

Se cuentan por centenares los niños que a diario visitan las instalaciones de Maloka con sus maestros o entran en contacto con alguno de sus programas. La pregunta permanente ha sido la de cómo proponer estrategias de articulación que fortalezcan mutuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que impulsa cada escenario. Es así como, desde hace cinco años a través de los centros de interés en ciencia y tecnología que hacen parte de la estrategia de extensión de la jornada escolar, hemos estructurado un esquema de formación basado en la experimentación y en el abordaje de problemas cotidianos, que en diálogo con los maestros, ha abierto a más de 8.000 niñas, niños y jóvenes participantes un espacio de aprendizaje en el que la ciencia y la tecnología son comprendidas como prácticas o procesos que les permiten ganar una mayor comprensión sobre su entorno proponiendo posibles soluciones a problemas locales (Peñaloza et ál. 2018).

Ello suma a las dinámicas naturales de uso del museo como espacio pedagógico en el que es posible utilizar escenarios como las exposiciones, las salas de cine y los laboratorios en el marco de los planes curriculares definidos por cada maestro, de manera que la experiencia de visita se convierta en un motivador para avanzar en el aula y potenciar el desarrollo de competencias y saberes a través del aprovechamiento de las diversas experiencias que los niños viven en el museo.



El Centro también ha avanzado en el trabajo mancomunado con docentes e instituciones educativas a través de la Ruta de Formación en Ciencia y Tecnología, un proceso en el que cerca de 90 maestros de 17

Instituciones Educativas Distritales han participado de un espacio de formación e innovación pedagógica en el que ha sido posible co-diseñar prácticas que fortalecen el proceso educativo de niñas y niños en campos de conocimiento variados que no se centran solo en ciencia y tecnología, sino también en procesos de lecto-escritura y convivencia, demostrando a través de ello el carácter transdisciplinar del museo, así como el potencial de enriquecimiento de los ambientes y procesos de aprendizaje a través del uso de los espacios educativos de la ciudad.

Un museo para aprender entre las diversas generaciones

Uno de los valores más importantes del museo como espacio de aprendizaje lo constituye la posibilidad de explorarlo en familia y generar intercambio de saberes, emociones y conocimientos entre las diversas generaciones que componen cada grupo. Es así como el Museo se convierte en un espacio catalizador de procesos en los que los adultos pueden aprender de la mano de niñas y niños y generar un espacio de diálogo y disfrute del tiempo compartido a través de experiencias que dialogan con sus intereses y en que al ser elegidas libremente, también permiten explorar gustos, vocaciones y alimentar proyectos personales. En este sentido, la experiencia de visitar el museo enriquece a la familia como lugar de aprendizaje y aporta herramientas para apoyar a los más jóvenes en su proceso de crecimiento y desarrollo individual.

Los ambientes de aprendizaje del museo cuentan con una serie de dispositivos que promueven el uso del cuerpo y los sentidos en las dinámicas de interacción, pues entendemos que la producción de conocimientos trasciende la dimensión conceptual o racional y por ello reconocemos en las experiencias sensoriales, en el arte y en la creación una posibilidad de diálogo que apela a las sensibilidades y las emociones y a partir de allí permite involucrar de manera activa a cada individuo. En esta lógica, experiencias como apreciar la escala real de un tiranosurio, experimentar con diversos tipos de fuerzas, olores, colores, texturas, o sumergirse en el ambiente audiovisual de alguna de nuestras películas del cinedomo, constituye una oportunidad única de interacción que despierta los sentidos y dispone hacia el aprendizaje, entendiendo que este es un proceso mediado por las emociones.

A manera de invitación

El museo de ciencias, como muchos otros espacios de la ciudad constituyen ambientes enriquecidos de aprendizaje que se integran al ecosistema educativo de la ciudad. Para el caso de Bogotá, Maloka ha venido transformando sus programas y experiencias de manera que pueda contar con alternativas apropiadas a las necesidades de públicos de diversas edades, intereses e intencionalidades de visita. El espacio ha sido dispuesto no solo para contar con las salas interactivas y los cines, que han sido parte tradicional de la oferta y que hoy cuentan con nuevos contenidos, que además cambian de manera constante, sino también con una gran zona de laboratorios en los que se pueden realizar diversas actividades y proyectos basados en la experimentación desde la primera infancia hasta la edad adulta. Esta transformación responde a la necesidad de participar de manera más activa y estratégica en la formación de ciudadanos que se interesen y usen la ciencia y la tecnología como herramientas para comprender sus realidades y ganar habilidades para transformarlas, es por ello que invitamos a maestras y maestros, niñas y niños, jóvenes y adultos a hacer del museo su espacio, a transformarlo y enriquecerlo, es entre todos como podemos construir conocimiento. **RM**

Referencias

Cámara de Comercio de Bogotá, 2016, Estrategia de Especialización Inteligente. Recuperado de https://www.ccb.org.co/Transformar-Bogota/Especializacion-Inteligente-Bogota-Region

Cobo Romaní, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Falk, John, Dierking Lynn, Staus Nancy, Wyld Jennifer, Bailey Deborah y Penuel William (2016). Taking an Ecosystem Approach to STEM Learning en Connected Science Learning. Recuperado de http://csl.nsta.org/2016/03/taking-an-ecosystem-approach/ Abril 15 2016.

Peñaloza Gonzalo, Quijano Lina, Falla Sigrid, Márquez Sara, 2018, Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. En Revista Nómadas n49a10.

Fabio Jurado

Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela; Rosario Castellanos, esa búsqueda ansiosa de la muerte; Ray Bradbury, literatura fantástica; Pedro Páramo de Juan Rulfo, murmullos, susurros y silencios.

Retos para la transición *entre la educación media, la educación posmedia y la educación superior*

1. Sobre las denominaciones de los niveles o los ciclos en los sistemas educativos

En América Latina cada país denomina de manera distinta los niveles o los ciclos que constituyen el sistema educativo. Las diferencias en los nombres es más acentuado en los últimos grados de la educación fundamental: educación polimodal en las provincias argentinas; educación preparatoria en México; enseñanza media regular, en Chile; segundo ciclo básico, en Uruguay; ciclo de enseñanza media, en Brasil; ciclo de educación diversificada, en Costa Rica; nivel medio o bachillerato, en Paraguay; educación secundaria con ciclo diversificado, en Perú; ciclo de aprendizaje diferenciado, en Bolivia; Bachillerato General Unificado, con opciones o menciones, en Ecuador… La diversificación es una constante en estas denominaciones.

Antes de este ciclo los estudiantes han aprobado la educación primaria (regularmente de seis años, aunque Ecuador organiza la educación primaria en siete años, Bolivia y República Dominicana, en ocho) y la educación secundaria, que en casi todos los países que la distinguen de la primaria, aparece con tres años. Cabe señalar que en todos los países existe un primer ciclo de educación para la infancia, en la modalidad de pre-escolar, de al menos dos años.

La duración del último tramo del sistema de educación fundamental (debería cubrir hasta el grado 12), previo a lo que se ha dado en llamar educación terciaria o a la universitaria, oscila entre tres y cuatro años y se caracteriza por ofrecer a los jóvenes modalidades en las que profundizarán: Ciencias y Humanidades, en las preparatorias de la UNAM, en México; énfasis en el campo Humanístico-Social,

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/retos-para-la-transicion-entre-la-educacion-media-la-educacion-posmedia-y-la-educacion-superior/

o en Economía y Gestión, o en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud, o en Artes, en Argentina; Técnico Medio o Científico-Humanístico, en Bolivia; Humanístico-Científico o Técnico-Profesional, en Chile; Bachillerato General Unificado, con opciones en Humanístico-Científico y Técnico, en Ecuador; Humanístico-Científico o Comercial o Técnico-Industrial o Agropecuario, en Paraguay; Ciencias y Humanidades o Técnico, en Perú… En la mayoría de los países se inicia la exploración identitaria en el primer año de este ciclo y luego se procede con la profundización según sean las modalidades ofrecidas por las instituciones educativas, muchas de las cuales funcionan en espacios apropiados para los jóvenes: son las "prepas" en México o los Liceos, en Chile, Argentina y Uruguay.

La organización curricular del ciclo de educación media muestra que la intensidad horaria de las áreas depende de la modalidad en la que se profundiza, siendo mayor el número de horas para las asignaturas afines a la modalidad elegida. Hay países, como Ecuador, en donde al finalizar la Educación General Básica (de primero a décimo) los estudiantes eligen entre dos ámbitos: formación en Ciencias o formación en Técnico, pero en una u otra existe un tronco común curricular; las diferencias están señaladas en el número de horas que se le dedica a la opción elegida por los estudiantes; algo parecido ha ocurrido en la reciente reforma educativa de Argentina: hay una tendencia hacia el bachillerato general pero sin perder de vista los énfasis en las modalidades.

Posterior al ciclo de la educación media los jóvenes tienen tres opciones: 1. cerrar el proceso de educación fundamental para dedicarse exclusivamente al trabajo, así sea en lo que se llama el rebusque o en la empresa o el negocio familiar; 2. continuar con la educación posmedia, o educación terciaria, como se le denomina en varios países; regularmente oscila entre uno o dos años; tiene como función profundizar preferiblemente en las modalidades en las que los jóvenes fueron iniciados en el ciclo de educación media; se trata de las instituciones que habilitan de manera rápida al joven para el trabajo calificado (en los ámbitos contable, informático, comercial…); y 3. ingresar a la universidad para cursar una carrera, preferiblemente afín a la modalidad en la que se profundizó en la educación media. En casos muy particulares las universidades convalidan los créditos de quienes cursaron una carrera intermedia en la educación terciaria y esto es coherente con el enfoque educativo por ciclos.

Respecto a esta organización del sistema educativo en América Latina, Colombia es un país atípico: tiene en la educación pública un grado de pre-escolar, llamado transición, o grado cero (cero de pre-escolar decimos algunos dado que este grado se ha convertido en el primer grado de primaria); tiene una educación primaria de cinco grados y una educación secundaria de cuatro grados, es decir, nueve grados que constituyen la educación obligatoria, o básica; y tiene una educación media de dos grados, pero con una organización curricular sin modalidades diversificadas, dado que el 80% de las instituciones educativas son de carácter "académico" y todos cursan las mismas asignaturas. El otro 20% está constituido por colegios técnicos (agropecuarios, industriales y comerciales) que no pueden homologarse con instituciones de educación media diversificada como ocurre en los otros países, pues desde sexto grado los niños son iniciados unilateralmente en la modalidad que les ofrece el colegio, si bien en los dos últimos grados profundizan en dicha modalidad. Durante seis años los estudiantes de estos colegios permanecen en la misma modalidad, lo cual hace que al finalizar el grado once revelen cierto cansancio y no quieran saber nada de lo que estudiaron durante esos seis años. Esta situación se constató en el colegio agropecuario de Miraflores, Guaviare, cuando en un taller preparatorio para el ingreso a la Universidad Nacional consultamos a 27 jóvenes sobre lo que estudiarían si se presentaran a la universidad; solo uno señaló que estudiaría agronomía.

Un caso particular en Colombia lo constituyen los INEM (Instituto Nacional de Educación Media Diversificada) modelo que se iniciara en la década de 1970 con grandes expectativas para la formación de bachilleres en ámbitos técnicos y en oficios (ebanistería, electricidad, metalistería, mecánica, artes, salud…). Se trata de un modelo semejante a los colegios técnicos, si bien los estudiantes tenían la oportunidad de rotar por las modalidades para luego, en los últimos grados, profundizar en una; en Colombia es quizás lo más parecido a lo que debería ser la educación media; la calidad de la formación ofrecida por los INEM constituía el mejor referente para comprender cómo el pensamiento se desarrolla y cualifica cuando las manos y el cuerpo obran con la cognición en la producción de objetos y de bienes. Pero este modelo se fracturó progresivamente por el abismo cada vez más profundo entre el desarrollo vertiginoso de la tecnología y el carácter obsoleto de las maquinarias en los colegios cuando todavía no existían los simuladores digitales; el Estado no afrontó la financiación requerida para su continuidad. Los INEM de hoy existen por inercia y son bachilleratos tradicionales, regularmente de doble jornada (unos van en la mañana y otros en la tarde).

Frente a la inexistencia de la educación media como un ciclo diversificado que ha de ofrecer oportunidades de formación a los jóvenes, Colombia introdujo en la primera década del siglo XXI un modelo compensatorio denominado programa de articulación de la educación media con la educación superior; el modelo consiste en establecer alianzas entre colegios y universidades o con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) para que los jóvenes de décimo y once grados reciban cursos relacionados con los ámbitos laborales o con posibles carreras

técnicas o universitarias; en las ciudades intermedias, los pueblos y las zonas rurales el SENA es la entidad encargada por el Estado para compensar la inexistencia de la educación media diversificada; las universidades públicas no entronizan con el modelo por la ausencia de profesores para tal fin y por el carácter arbitrario de ofrecer créditos académicos universitarios a muchachos de 13 a 15 años de edad, haciéndoles creer que sin finalizar la educación fundamental ya están en la universidad; universidades de diverso perfil, de carácter privado, han venido participando en el modelo, subvencionadas por las entidades gubernamentales; así, luego de finalizado el grado once jóvenes de 15 y 16 años continúan durante un semestre más en la universidad del "convenio" pero muchos se retiran después por la ausencia de recursos para pagar las matrículas de los semestres posteriores; es pues solo una compensación si bien es necesario adelantar investigaciones en profundidad sobre su utilidad.

Con el programa de articulación el SENA colapsó y reprodujo resistencias entre los estudiantes, sobre todo en las periferias de país, porque esta entidad ofrece lo que puede y no lo que quisieran estudiar los muchachos que cursan estos grados. Más allá de los juicios que escuchamos en los colegios de distintas regiones del país respecto a la artificialidad de los programas del SENA y su aislamiento de los proyectos educativos institucionales de los colegios, así como de las expectativas de los jóvenes, el modelo ha sido infuncional. Como programa compensatorio no resuelve el problema de fondo; esto es, la posibilidad de una oferta diversificada con currículos específicos y con pedagogías renovadas, con tres años de duración, y la creación de espacios y medios propicios para la convivencia de los jóvenes en un país que, en los poblados y en las zonas rurales, sigue sumido en el conflicto armado; frente a un bachillerato tan inútil la guerra y el involucramiento en grupos delincuenciales es una tentación para los jóvenes que logran finalizar el noveno grado, sobre todo en regiones desprotegidas por el Estado, como la Orinoquía y la Amazonía, en donde los dos grados de educación media son poco atractivos por el carácter meramente académico-informativo y por reducir sus propósitos a los simulacros de aplicaciones de pruebas estandarizadas. Quienes cursan estos dos grados lo hacen por pasar el tiempo, presionados por la familia, dando lugar al "efecto de guardería" (Cariola, 1992) y evitar así el involucramiento en los grupos armados. Son notorios los esfuerzos de los docentes de Arauquita, Guaviare, Putumayo, Casanare y Tumaco por evitar que los jóvenes abandonen (deserción se le llama) un sistema que no responde a sus ideales; tales esfuerzos son mayores y producen grandes tensiones cuando el Ministerio pide a los rectores determinar el número de docentes según la parametrización (x número de estudiantes para x número de docentes). Entonces la masificación de las aulas es otro factor que influye en la debilidad de la formación educativa de los jóvenes.

2. La educación media y las alternativas para Colombia

Es importante distinguir en educación los niveles de los ciclos; los niveles son peldaños del sistema, como la educación primaria, la educación secundaria y la educación media; los ciclos son tramos mediados por criterios pedagógicos y epistemológicos; estos pueden existir dentro de los niveles; el carácter de ciclo está determinado por la existencia o no de un equipo pedagógico que define los ejes del currículo, el modelo pedagógico y las estrategias de evaluación; el equipo pedagógico está constituido por los docentes de los grados que configuran el ciclo, que tiene un coordinador, cuya función es liderar el proceso y cohesionar al equipo.

En el año 2008 Bogotá definió cinco ciclos para la transformación de la organización escolar; por ejemplo, transición, primero y segundo de primaria, constituyen el ciclo 1; la organización de este ciclo permite romper con el aislamiento entre transición y primer grado, pero sobre todo garantiza que el equipo pedagógico asuma el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en el proceso de tres grados y no de uno (se consideraba que en primero los niños tenían que aprender a leer y a escribir y un alto índice no lo lograba). El ciclo 2 estaba constituido por tercero y cuarto; es un tramo para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura y la escritura y los aprendizajes que le son inherentes: en matemáticas, ciencias, sociales y las otras áreas. El ciclo 3 lo constituyen los grados quinto, sexto y séptimo; su función es la de articular el proceso de la educación primaria con el de la secundaria; esto indica que los docentes de sexto y séptimo hacen equipo con los docentes de quinto grado; aquí de nuevo se rompe con el aislamiento entre quinto y sexto, que regularmente recalaba en crisis entre los docentes (los señalamientos sobre las deficiencias y las ignorancias de los niños al arribar a sexto grado, por ejemplo). El ciclo 4 está constituido por los grados octavo y noveno y su propósito central es preparar a los estudiantes para acceder al último ciclo. El ciclo 5 lo constituyen los grados diez y once, pero por su relevancia (el mundo de los jóvenes) debería contener un grado más, sobre todo para equilibrar la especificidad de este ciclo con los demás países: tres grados con modalidades de profundización en Humanidades, Ciencias, Tecnologías, Artes y Tradiciones Populares, Educación Física y Deportes, Oficios calificados… Esta estructura garantiza también que no egresen niños sino jóvenes de la educación media: cada año aumenta el índice de púberes de 15 años que ingresan a la universidad; también amerita hacer un estudio sobre la sobrevivencia académica al respecto, pues casi la mitad no finaliza las carreras. Como no hay educación media diversificada los jóvenes seleccionan carreras por el azar o por imaginarios sociales y no por las competencias intelectuales; la orientación profesional en los colegios es inexistente.

Desarrollar el enfoque por ciclos, ya insinuado en el decreto 1860 de 1994, supon-

dría una reforma educativa para asegurar la calidad de todo el sistema. Este recorrido muestra que la transformación (o creación) de la educación media en Colombia no puede ser ajena a los distintos niveles del sistema, así como cualquier reforma de la educación posmedia o superior tampoco puede desconocer los perfiles de la educación fundamental (incluyendo aquí a la media). La propuesta sería entonces constituir el ciclo completo de la educación media, como un camino que ayude en la orientación de los jóvenes hacia ciertos campos que les son atractivos, los cuales podrían cualificar en los centros de educación posmedia (aquí ubicaríamos al SENA y a los institutos politécnicos de carreras intermedias) o en los centros de educación superior, para quienes eligen la universidad como posibilidad de avanzar hacia un título en carreras profesionales completas.

No se trata pues de cursos agregados, planeados por entidades externas al colegio, sino de un ciclo regulado por el mismo colegio; incluso ha de considerarse la posibilidad de fundar colegios solo de educación media, tal como existen en la mayoría de los países del mundo e instituciones de educación posmedia con la calidad que exigen los nuevos tiempos y evitar la precariedad de las instituciones que en Colombia se dan en llamar de educación terciaria o de educación para el trabajo.

Una hipótesis es necesario plantear al respecto: la demanda por educación superior universitaria podría ser menor si en efecto se lograra constituir una relación de complementación formativa, sólida y con calidad, entre la educación media y la educación posmedia, sobre todo para responder a las prioridades en técnica y tecnología en el país; por lo que sabemos de otros países, como Canadá o los países europeos, un alto índice de los jóvenes opta por las carreras cortas en aras de buscar un enlace rápido con el trabajo y en aras de la independencia y la autonomía.

En municipios como San José de Guaviare, Tumaco, Arauquita y los municipios de Putumayo, en donde hemos realizado talleres con jóvenes, es necesario promover la fundación de politécnicos pos-media, de carácter oficial, respaldados con recursos de las "regalías" petroleras. Estos politécnicos tendrían programas de formación responsivos respecto a las necesidades de la región, pero su solidez académica dependerá de las fortalezas de la educación media, desde donde los jóvenes se inician en las gramáticas de los ámbitos disciplinares y en una cultura general-universal con una presencia de las artes y de las humanidades. El horizonte está en la formación de ciudadanos críticos, sensibles frente a la vida propia y a la vida ajena, heterodoxos, tejedores de comunidades incluyentes.

Las propuestas para innovar el sistema educativo han de considerar también las innovaciones en las modalidades de formación de los docentes. Un sistema educativo por ciclos supone la formación de los docentes para cada ciclo; entonces, por ejemplo, para el ciclo de la educación media se espera que la universidad forme a los docentes que se desempeñarán en este ciclo, con el perfil del educador para los jóvenes y con un mayor dominio en las disciplinas. Uno de los grandes problemas que se observan en los colegios es precisamente la movilidad entre grados en una misma jornada: docentes que dan clase en sexto grado y también en once, lo que produce dispersión pedagógica y convergencia de modelos unilaterales y homogéneos. Los docentes deberían permanecer en un ciclo y los programas de formación continua tendrían que concentrarse en los problemas específicos del ciclo.

La Universidad Nacional ha venido proponiendo de manera tácita un modelo de formación para los docentes de educación media: cuatro años de formación en una determinada disciplina (Lingüística, Estudios Literarios, Sociología, Filosofía, Historia, Matemáticas, Biología, Química, Física…), con una formación paralela en educación (son los cursos del componente flexible) y un enlace con las maestrías en educación. Se trata de la formación denominada 4 más 2; una ventaja es que quienes toman los cursos en educación y pedagogías o participan en pasantías en colegios y luego continúan con la maestría, están movidos por el interés hacia el campo de la educación; es decir, es el resultado de una elección personal y no la obligación de ser maestro, como lo presuponen las licenciaturas. El problema de esta modalidad de formación es de carácter económico: las maestrías tienen un valor en la matrícula semejante al de las universidades privadas; los estudiantes truncan sus aspiraciones porque no tienen cómo pagar las matrículas durante cuatro semestres que dura la maestría. Es un asunto que el Ministerio de Educación tendrá que afrontar para resolver el problema agudo de la formación de los docentes: es delicado que un porcentaje significativo de maestros, como los que trabajan en las regiones periféricas, no hayan tenido la oportunidad de profesionalizarse presencialmente sino a distancia, con universidades de una calidad deplorable.

El siguiente esquema, tomado del informe entregado al MEN, en 2014, en torno a la articulación del sistema educativo colombiano y el aseguramiento de la calidad, sintetiza lo planteado en este artículo. **RM**

Maria Deldén
Doctora en las didácticas de la historia. Trabaja en la Universidad de Dalarna, Suecia. Es profesora en la formación de docentes.
mde@du.se

Liam Girmarland
Director de la Fundación AJOVEC en Colombia. Ha vivido muchos años en Suecia y tiene experiencia de su sistema educativo, tanto como estudiante, como profesor.
fvidgadevyer@hotmail.se

La educación media en Suecia

Cada junio salen miles de jóvenes a las calles en Suecia con sus gorras blancas, contagiantes, y juveniles, con sonrisas de triunfo. El motivo: se gradúan del "gymnasium", nombre que corresponde al ciclo de la educación media o "bachillerato". Los graduantes portan sobre sus cienes la gorra blanca, con su nombre escrito en dorado, como un símbolo de haber logrado los tres años que constituyen el "gymnasium"; sonríen satisfechos por esa especie de rito de paso, educativo, que con muchos esfuerzos han logrado. Sienten que en adelante tienen herramientas educativas para elegir con libertad y madurez los caminos complejos de la vida.

Pero ¿qué relación tiene el "gymnasium" con otros niveles del sistema educativo sueco, dirigido por la Agencia Nacional de Educación (Skolverket)? ¿Cómo está organizada? ¿Cuál es su historia? Estas preguntas implican hacer un balance sobre el sistema educativo sueco.

Diez años de escuela obligatoria

Todos los niños empiezan la escuela con un año de preescolar a la edad de seis años. Después del preescolar (a los 7 años de edad) ingresan a la educación obligatoria, que está estructurada en tres etapas. Cada etapa tiene una duración de tres años. La primera etapa se llama "lågstadiet", después sigue la etapa "mellanstadiet" y luego el tercer ciclo o la educación secundaria, cursos 7-9, el "högstadiet". En este tercer ciclo los estudiantes se preparan para continuar los estudios en la educación media, o "gymnasium", que no es obligatorio (figura 1). No obstante, casi el cien por ciento de los jóvenes en Suecia elige seguir estudiando. Pero no todos tienen las calificaciones suficientes para acceder a algunos de los programas nacionales de la educación media. El esquema siguiente muestra la estructura del sistema escolar sueco:

Educación prescolar	Förskolan	De 6 a 7 años
Educación primaria (etapa 1)	Lågstadiet	De 7 a 10 años
Educación primaria (etapa 2)	Mellans-tadiet	De 10 a 13 años
Educación secundaria (etapa 3)	Högstadiet	De 13 a 16 años
Educación media	Gymnasiet	De 16 a 19 años

Figura 1: La estructura del sistema escolar en Suecia

La estructura de la educación media

Consideremos el ejemplo de uno de los muchachos de la foto; se llama Villiam; nos servirá de referente para comprender el sistema. Cuando él estaba en el último año de la escuela obligatoria, en noveno, debía tomar varias decisiones sobre cómo continuar con su trayecto escolar. En el instituto educativo al que pertenecía, le proporcionaban

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/la-educacion-media-en-suecia/

información visual e informativa sobre las diferentes posibilidades de elegir la educación media. La primera decisión tenía que ver con los diferentes programas nacionales que se ofrece a los jóvenes. En Suecia hay 18 programas nacionales y cada programa dura tres años (figura 1). Seis de los programas preparan para la educación superior y doce programas para profesiones no universitarias. Los seis programas que preparan para la educación superior requieren que los estudiantes estén interesados en los estudios académico-teóricos, relacionados con las siguientes áreas: ciencias sociales; ciencias naturales; tecnología; artes; humanidades; economía. Villiam, por ejemplo, estaba muy interesado en el área de tecnología y pensaba que tal vez el programa de tecnología sería la mejor opción. Pero también se conocía a sí mismo. Estudiar con la disciplina que lo exige no había sido lo más atractivo durante la secundaria, y él quería dedicarse a algo más práctico en el futuro. No era de su interés leer y escribir como hay que hacerlo en la universidad. Buscaba un mayor desarrollo del movimiento físico; era creativo y deseaba hacer más cosas y a su vez solventar los gastos con su propio dinero. Fue así como decidió analizar los programas profesionales no universitarios.

Los programas profesionales no universitarios son más numerosos que los preparatorios para la educación universitaria. Están vinculados con varias áreas de trabajo, por ejemplo: energía y electricidad, edificios y construcción, vehículos y transporte, salud y cuidado social, niños y recreo, artesanía, restaurante y alimentación, hotelería y turismo. En todos los programas los estudiantes realizan prácticas en los lugares de trabajo que corresponden al programa elegido. Villiam analizó todos los programas relacionados con el ámbito tecnológico, y lo que más le llamó la atención fue el programa de energía y electricidad y eligió este programa.

Elegir escuela

Otra decisión que los jóvenes deben tomar antes de ingresar a los estudios de educación media tiene que ver con la escuela a elegir. No solamente es elegir a partir de dónde se encuentra la escuela geográficamente, sino también elegir la escuela a partir de la forma de cómo se rige. En Suecia hay tres formas de administración de las escuelas: las escuelas públicas que se rigen por sus municipios; las escuelas autónomas con financiamiento público, regidas por juntas directivas en cada escuela, y las escuelas privadas. Las últimas son muy pocas; nos enfocaremos en las dos primeras, que son gratuitas y abiertas para todos los estudiantes.

Todas las escuelas en Suecia están obligadas a seguir la Ley escolar y los currículos aprobados por el parlamento sueco. Pero la forma de cómo se manejan las escuelas es diferente dependiendo de la gobernanza las escuelas públicas están bajo el control de los municipios donde se encuentran. Las escuelas privadas se rigen por su propia autonomía, que puede estar a cargo de una empresa, una fundación, una iglesia o entidad religiosa, una organización educativa, un grupo de profesores o los padres. Las posibilidades para propósitos civiles de abrir escuelas con fondos públicos son muy liberales y generosas.

El sistema con escuelas autónomas, que empezó en los años noventa, bajo los objetivos de mejorar la calidad de los resultados estudiantiles, ha sido y sigue siendo criticado. Tres aspectos centrales de las críticas son: 1) empresas nacionales e internacionales se han beneficiado de los fondos públicos, pues cada escuela a su cargo recibe un dinero asignado por cada estudiante; es dinero que proviene de los impuestos pagados por los suecos; este dinero produce ganancias que algunas empresas reinvierten en países con bajos impuestos; es decir, el dinero no se reinvierte en la escuela o en el país. 2) las escuelas dirigidas por empresas o grupos con intereses privados ponen el énfasis en las ganancias de la inversión antes que en la educación; es decir, a menos pro-

PROGRAMAS NACIONALES	
Programas preparatorios	Programas “vocacionales”
1. Programa de ciencias sociales	6. Programa de energía y electricidad
2. Programa de economía	7. Programa de edificios y construcción
3. Programa de ciencias naturales	8. Programa de vehículos y transporte
4. Programa de tecnología	9. Programa de salud y cuidado social
5. Programa de arte	10. Programa de niños y recreo
18. Programa de humanidades*	11. Programa de empresas y administración
*Programa de humanidades tiene el número dieciocho porque es lo menos solicitado de todos los programas, pero está en la columna porque es un programa preparatorio.	12. Programa de uso de recursos naturales
	13. Programa de artesanía
	14. Programa de tecnología industrial
	15. Programa administración de restaurante y alimentación
	16. Programa de HVAC y mantenimiento de la propiedad
	17. Programa de hotelería y turismo

Figura 2: Programas nacionales en orden de número de solicitantes en el año 2018 (Suecia)

fesores mayores ganancias. 3) no se ha cumplido con los objetivos de mejorar la calidad en las instituciones educativas en Suecia; al contrario, desde los años noventa los resultados en las evaluaciones estandarizados, como la prueba PISA, han descendido.

Villiam, al igual que todos los estudiantes, al egresar de la secundaria, tenía que elegir si iba a una escuela pública o a una escuela autónoma (privada). Villiam eligió una escuela pública porque se había informado sobre la calidad de la educación en relación con su programa, energía y electricidad, y le gustó. Pero no eligió la escuela donde vivía, porque quería ir a una ciudad más grande. Tenía que viajar dos horas todos los días para llegar a la escuela elegida, pero le gustaba.

Requisitos para calificar a unos de los programas nacionales

Para ingresar al programa preferido es necesario tener un nivel determinado de calificaciones. Los requisitos son diferentes para los programas preparatorios y los programas "vocacionales". En el caso de Villiam, quien quería estudiar el programa de energía y electricidad tuvo que presentar calificaciones suficientes en las asignaturas de sueco, inglés y matemáticas, y en cinco asignaturas más. Si hubiese elegido el programa de tecnología en el ámbito preparatorio (para ser ingeniero, por ejemplo), requeriría tener calificaciones altas en nueve asignaturas, más el sueco, el inglés y las matemáticas.

Cada año hay un porcentaje de estudiantes de la secundaria que no califica para estudios en los programas académicos nacionales de la educación media. Entre 10 y 15 por ciento no logran terminar la secundaria con notas suficientes para ingresar al ciclo preparatorio. Entonces tienen que hacer estudios complementarios para poder ingresar. No todos lo logran y no ingresan a la educación media. Adicionalmente hay un porcentaje de quienes ingresan a la educación media que no terminan con calificaciones suficientes para graduarse con un diploma, con el "gymnasieexamen" o título de bachiller.

Hay entonces dos alternativas para cursar la educación media. Está la educación media que se llama "folkhögskola", una universidad popular con raices danesas del siglo diecinueve. La "folkhögskola" ofrece educación en el nivel medio, pero con su propia pedagogía: la de promover la educación popular. Es una alternativa para jóvenes que por diferentes razones no logran la educación media bajo las regulaciones del Estado. La pedagogía es de carácter horizontal entre estudiante y profesor, con mucha libertad para ambos a decidir sobre contenidos y métodos; la "folkhögskola" llama la atención a jóvenes y adultos que quieren una alternativa a la educación media regulada por el Estado. También es una alternativa muy oportuna para los inmigrantes en Suecia, como tomar cursos de sueco, combinados con otras asignaturas formativas. Por ejemplo, Liam, coautor de este artículo, estudió sueco, arte y otras asignaturas en una "folkhögskola" durante dos años.

La otra alternativa para estudios medios es la educación para adultos. Cuando no se tiene el título del "gymnasium" las personas tienen la posibilidad de tomar los cursos requeridos para presentar un examen según algunos de los programas nacionales, o elegir cursos que califican para ingresar a estudios superiores. Para muchos de los inmigrantes adultos la educación de adultos es una buena opción en la búsqueda de la educación profesional en un oficio, en línea con los programas "vocacionales" y el ingreso al mercado laboral.

La organización de los estudios

Volvemos a Villiam, quien empezó sus estudios en la escuela elegida hacia finales de agosto. Un año escolar empieza en agosto y termina en junio del siguiente año; está dividido en dos semestres. En total los estudios corresponden a 2.500 créditos durante tres años. Estudian varias asignaturas y una asignatura puede tener 50 o 100 créditos. Las asignaturas son, por una parte generales, como el sueco, el inglés, las matemáticas, las ciencias sociales, la historia y la educación física. Pero una mayoría de las asignaturas tienen que ver con las características del programa. Por ejemplo, Villiam, estudiaba muchos cursos sobre instalaciones eléctricas, automatización, sistemas de energía y energía renovable. Durante 15 semanas repartidas por los tres años hizo sus prácticas en una empresa eléctrica. Después de la graduación, obtuvo un empleo en la misma empresa, en la que realizó las prácticas. Es importante referenciar para comprender el universo de las oportunidades para los jóvenes el caso de Joakim, amigo de Villiam, quien eligió también el programa de tecnología. Estudiaron en el mismo colegio, pero después de la graduación Joakim entró a la universidad para estudiar ingeniería.

Una vista hacía atrás

El sistema educativo en Suecia ha tenido cambios interesantes durante los últimos cien años; estos cambios permiten comprender los diferentes caminos de Joakim y de Villiam. Se trata de la diferenciación, centralización, descentralización y recentralización. A comienzos del siglo veinte el sistema educativo en Suecia era diferenciado; es decir, había diferentes tipos de instituciones educativos para diferentes estratos sociales. Los hijos e hijas de los campesinos y de la clase baja cursaron la escuela básica, la escuela del pueblo, que era durante seis años. Los hijos de la clase alta estudiaban lo que se llamaba "läroverket": un instituto preparatorio para la universidad. Las hijas no podían entrar en "läroverket" hasta el año 1927, cuando se hizo una reforma política. Había escuelas separadas para niñas de este estrato social. Había una diversidad de instituciones educativas que reproducía la división social; muchachos y muchachas de la clase baja con potencial para estudios superiores no tenían la posibilidad de ingresar a la universidad.

Con la lucha para la democracia en Suecia se escuchaban voces en el debate educativo influenciadas por John Dewey y otros reformistas pedagógicos. Con el gobierno socialdemócrata, a partir del 1933, se propició la igualdad educativa. En el año 1962 ya existía "una escuela para todos", como sistema educativo en todo el país. Con esta reforma se introduce una educación centralizada hasta el nivel de secundaria. Poco después se legisló sobre una educación media, también centralizada, que unía diferentes programas bajo el mismo techo. El camino hacía una educación media con equidad desembocó en el año 1991 cuando el parlamento decidió organizar todos los programas de tal manera que garantizaban según las calificaciones el ingreso a estudios superiores, incluyendo los programas tecnológicos. En este período Suecia incrementó el índice de estudiantes de la clase baja y media, y de mujeres, en la educación superior. Así, muchas personas lograron empoderarse en la educación para la equidad social.

En los años ochenta se inició el debate en Suecia alrededor de la educación centralizada. Había poca flexibilidad y se preguntaban por la libertad de elegir. Esto abrió la puerta para un cambio en el sistema educativo hacia una descentralización con escuelas autónomas y un pensamiento mercantil, como en muchos otros países. Hubo un cambio en la percepción del sistema educativo, que significaba un mayor enfoque en lo individual y en el derecho de las familias a elegir instituciones educativas. Pero también se amplió la autonomía de los profesores, pues el currículo del año 1994 ofreció espacios a los profesores para decidir sobre el contenido y los métodos. El currículo contenía, más que todo, los objetivos de aprendizaje y los criterios necesarios para ser aprobado según los estudios de la educación media.

En los últimos años hemos visto un debate en Suecia respecto a la calidad del sistema educativo, en parte debido a los resultados de PISA, que no han sido como quisiera el Estado. Hoy hay una recentralización del control sobre la educación con orientaciones más específicas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket) y con inspecciones y control de las diferentes instituciones educativas. Otro cambio significativo respecto a los programas de educación media con énfasis en los oficios calificados es que ya no garantizan necesariamente para acceder a los estudios superiores universitarios. Sin embargo, se ofrecen a los estudiantes cursos adicionales en sueco, inglés y matemáticas para tener la posibilidad de acceder a la universidad si los jóvenes lo quisieran. Así lo hizo Villiam, quien algún día podrá estudiar en la universidad si lo quisiera.

Joakim y Villiam son de la misma clase social. Uno eligió la educación media para obtener un oficio y trabajar, el otro para estudiar en la universidad. Existe una diferenciación en la educación media, pero no como en el pasado. Hace cien años los dos no hubieran tenido la oportunidad ni siquiera estudiar la educación media.

Para terminar

En gran parte la educación media en Suecia es flexible; se proporcionan herramientas a los jóvenes para que como seres pensantes tengan la libertad de elegir la ruta posmedia que más les guste. Hoy existe en Suecia una variedad de programas que responden a los intereses y competencias de los estudiantes, pero también a las necesidades de los conocimientos y las competencias para saber desenvolverse con versatilidad en la sociedad. Así se equilibra la educación societal con la formación personal. RM

Enlaces

Skolverket (Agencia Nacional de Educación). https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska

Svenska institutet (Instituto sueco). https://sharingsweden.se/materials/search/educaci%C3%B3n/language/spanish/

El sistema educativo de Baviera, Alemania: características de los Gimnasios

Sven Jackisch

Magíster en educación. Maestro de alemán, historia y ética en el Berufliche Oberschule Bamberg, con el examen del Estado. 1

1. El sistema educativo de Alemania

Alemania es un país federal; por eso no existe un sistema único escolar, sino dieciséis. Sin embargo, hay varias características que unen a Alemania en su organización escolar: la Coordinación de la Conferencia de los Ministros de Cultura (KMK) se encarga de regular los consensos 2. Los sistemas escolares están organizados por niveles: primario, secundario I, secundario II y terciario. El nivel primario corresponde a la escuela elemental que dura entre cuatro y seis años 3. Después del nivel primario, los estudiantes son distribuidos en una de las tres formas de escuela según sus capacidades intelectuales, determinadas de acuerdo con el promedio académico. Estas escuelas hacen parte del sistema escolar tripartito y en ellas empieza la formación secundaria I que consiste en el Haupt, o *Mittelschule*, también llamado vía básica, el *Realschule*, vía media, y el *Gymnasium*, vía académica.

Cada vía tiene su nivel secundario II. En el *Gymnasium*, la vía es la académica y corresponde a los últimos dos años de estudio en los que se prepara a los estudiantes para el bachillerato (en alemán el *Abitur* o *Allgemeine Hochschulreife*). Una vez aprobado el examen del bachillerato pueden estudiar en la universidad. Con los títulos del *Realschule* o el *Hauptschule* pueden empezar, como parte de la formación secundaria II, una formación profesional sin acceso a universidades sino al sistema de las

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/el-sistema-educativo-de-baviera-alemania-caracteristicas-de-los-gimnasios/

escuelas laborales. Las dos opciones buscan formar un técnico en la escuela laboral; el estudiante envía su hoja de vida a una empresa y posteriormente se inscribe en la escuela laboral o ingresa a la escuela laboral superior para aprobar el examen del bachillerato o *Abitur* y poder acceder a una universidad. En dicha escuela el estudiante puede obtener dos títulos diferentes: el *Fachabitur* o el *Abitur*; con el primero acceder a las universidades con formación técnica; con el otro, a todas las universidades. Si un estudiante toma la decisión de formarse como técnico, su paso siguiente no es la universidad, sino la vida laboral.

Por otro lado, existen las escuelas unitarias que no distribuyen a los alumnos después de la primaria. Adicionalmente existe una escuela especial, *Förderschule*, para estudiantes que requieren atención especial. El sistema de educación secundaria de Alemania y del Estado de Baviera se representa en este esquema:

Estructura del sistema educativo de la República Federal de Alemania 4

2. Acceso al *Gymnasium*

Después de cuarto de primaria, una vez finalizado el *Grundschule*, los estudiantes (que tienen alrededor de diez años de edad) son distribuidos en tres diferentes niveles: *Mittelschule*, *Realschule* y *Gymnasium*. Esta distribución está determinada de acuerdo con el promedio que se exige en las asignaturas de alemán, matemáticas y *Heimat und Sachkunde*, que es una mezcla entre geografía e historia, enfocada en la región donde el estudiante crece. Dependiendo del promedio en estas tres materias el estudiante puede acceder al *Realschule* o al *Gymnasium* 5. Si no alcanza ninguno de los dos promedios exigidos, va automaticamente al *Mittelschule*, o vía básica. Si el estudiante logra acceder al *Gymnasium* y aprueba los exámenes finales, tiene acceso directo a la universidad. Con los títulos de las otras escuelas se puede acceder a diferentes modalidades de formación técnica, o *Ausbildungen*, que en Alemania tienen una duración entre dos y tres años.

2.1 Los diferentes *Gymnasien*

El *Gymnasium*, o colegio en Baviera, es decir uno de los niveles de la posprimaria, tuvo por mucho tiempo una duración de nueve años hasta que a través de una reforma del sistema escolar en 2003 se redujo a ocho. Pero el Gobierno posterior suspendió la reforma y la cambió de nuevo a nueve años; así, en 2024 los alumnos de la anterior reforma presentarán su examen después de ocho años y luego Baviera volverá a los nueve años escolares 6.

En Baviera, los *Gymnasien* tienen distintos enfoques y el acceso a cada uno de ellos depende de la decisión de los padres del estudiante y de sus fortalezas intelectuales. Sin embargo, todos los estudiantes deben cursar dos idiomas extranjeros, religión o ética, alemán, matemática, informática, física, química, biología, naturaleza y tecnología (para los menores desde quinto hasta séptimo), historia, política y sociedad, geografía, economía y derecho, arte y música. Es el nuevo plan después de la reforma. Antes no había informática, ni política y sociedad como materias obligatorias 7.

2.2 Humanistisches *Gymnasium*

Esta vía tiene dos enfoques: o humanidades o idiomas (*humanistisches oder sprachliches Gymnasium*). Si el estudiante escoge el enfoque de idiomas, aprenderá tres idiomas. En quinto y en sexto comienzan con latín o inglés; en octavo, eligen entre francés, italiano, ruso, español y chino. No todos los colegios ofrecen todos estos idiomas. El orden también puede variar, si comienza con latín o inglés dependerá del colegio. También hay colegios que solo ofrecen idiomas modernos. Comienzan con francés o inglés en quinto y sexto y en octavo los alumnos eligen entre español y francés como tercer idioma. El colegio de humanidades empieza en quinto con latín o inglés, sigue en sexto con inglés o latín y en octavo con griego antiguo.

2.3 *Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium*

En el colegio con enfoque en ciencias naturales y tecnología (*naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium*) se enseña física, química e informática con más profundidad que en los otros colegios. Además, los estudiantes comienzan con inglés o latín en quinto y pueden elegir entre latín, inglés y francés en sexto. Francés solo se puede aprender si el primer idioma es inglés.

2.4 *Musisches Gymnasium*

El colegio de las musas (*musisches Gymnasium*), se enfoca hacia el idioma alemán, la música y el arte. Los dos idiomas obligatorios son latín e inglés. El primer idioma comienza en quinto; el segundo en sexto. El colegio decide con qué idioma empezar.

2.4 Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches *Gymnasium*

En el colegio de economía y ciencias sociales los estudiantes tienen la opción de enfocar sus estudios en una de las dos (economía o ciencias sociales). Si escogen economía, toman materias como 'economía y derecho' e informática de la economía. Si escogen la rama de las Ciencias Sociales, reciben clases de sociología o 'política y sociedad'. Además reciben una formación práctico-social, que incluye clases de cocina y la práctica en una institución social. Los dos idiomas obligatorios son los mismos del colegio de ciencias naturales y tecnología; los alumnos comienzan con inglés o latín en quinto y pueden elegir entre latín, inglés y francés en sexto. Francés solo se puede aprender si el primer idioma es inglés [8].

3. Nivel preparatorio o Kollegstufe

Hemos explicado las diferentes especializaciones de los *Gymnasien*, que hacen parte de la educación secundaria I. Ahora veamos en qué consiste el nivel secundario II. Los últimos dos años del colegio se llaman *Kollegstufe* o *Gymnasiale Oberstufe* (bachillerato/nivel de colegio); se trata de una serie de cursos que los estudiantes pueden elegir. Unas horas son obligatorias y otras electivas; obligatorias son: alemán, matemática, historia y sociología, deporte y religión o ética. Las materias electivas son: A) Idioma, con una intensidad horaria de cuatro horas; el estudiante puede elegir entre inglés, francés, griego, italiano, ruso, latín o español. B) Ciencias naturales, con una intensidad horaria de tres horas; el estudiante puede elegir entre: biología, química o física. Además, en once los estudiantes eligen una materia de Ciencias naturales, otro idioma o informática. Geografía o "economía y derecho" las cursan durante años, con dos horas semanales, tanto como arte o música.

También hay un área de perfil, con dos seminarios: un seminario de propedéutica de investigación y otro de proyecto para la orientación académica o laboral. En el seminario de investigación el estudiante escribe un ensayo de divulgación científica. Los alumnos eligen un tema de interés, se plantean una pregunta de investigación y la trabajan apoyados en literatura científica. Para la preparación, reciben la guía de un profesor durante tres semestres con dos horas semanales. En el seminario de proyectos hay una variedad de temas, pero normalmente se plantea un proyecto y su desarrollo. Por ejemplo, hay colegios donde se filmaron películas como proyecto, o como ocurre en el Alexander-von-Humboldt-*Gymnasium*, en Schweinfurt, que organizó unos juegos olímpicos para niños con discapacidades [9]. El Marie-Therese-*Gymnasium* de Erlangen organizó una travesía a través de Los Alpes en bicicleta. El Marie-Therese-*Gymnasium* presenta en su página de Internet también otros proyectos, por ejemplo: arte y refugiados, sobre Alemania como espacio de sueños. Otros incluyen el lanzamiento de un globo a la estratosfera con instrumentos científicos y una cámara de 360 grados para investigar la atmósfera, o la fundación de una empresa de chocolates [10]. En los seminarios los alumnos aprenden a trabajar con autonomía y responsabilidad. El seminario de investigación prepara para una carrera universitaria, mientras el seminario de proyecto profundiza en competencias laborales.

Además de los seminarios en el área de perfil, existen otras materias. Hay materias en diferentes áreas, como literaria y artística. Se pueden elegir diferentes idiomas, como japonés, griego moderno, polaco, portugués, checo o turco, también inglés empresarial, conversación en otros idiomas, hebreo, literatura, retórica y lingüística. También hay coros orquestas, teatro y películas. Adicionalmente se puede cursar historia de arte, cursos de fotografía, arquitectura, diseño de productos, películas o medios.

En el área de ciencias sociales se pueden tomar clases en arqueología, geología, pedagogía, filosofía y psicología. Además hay informática de la economía y áreas laborales vinculadas con temas sociales. En el área matemática, científica y técnica hay clases de astrofísica, biofísica o una práctica de biología-química, clases de mineralogía y análisis químico. Otras clases son matemática pura o aplicada, tanto como informática aplicada o tecnología de informática. También se puede profundizar en arte, música o deporte. Eso implica una parte práctica, como producir obras de arte o tocar un instrumento o cantar. En deporte se enseña teoría sobre la actividad física y deportiva. Entre todas estas materias se eligen cuatro o cinco horas durante los dos años escolares. No todos los colegios ofrecen las clases. Pero es básicamente lo que un colegio puede ofrecer. Hay unas reglas para las posibilidades de elección [11].

3.1 Sistema de calificación

En los últimos dos años los alumnos reciben puntos en cada materia y cada semestre. Se usa también otro sistema de calificación, que va desde 0 hasta quin-

ce puntos: quince puntos es lo mejor y 0 puntos es lo peor. Un alumno necesita cinco puntos en promedio para pasar el *Abitur*, aunque hay reglas que determinan cuántas veces se puede tener menos de cinco puntos para no perder el año. Para aprobar el bachillerato, *Abitur* o *Allgemeine Hochschulreife*, en alemán, se necesitan trescientos de novecientos puntos. Seiscientos de estos puntos vienen de todos los cursos y seminarios que el estudiante cursó en los últimos dos años y trescientos puntos vienen de los cinco exámenes finales. Los seiscientos puntos de la fase de calificación se incluyen en el promedio de todos los puntos de alemán, matemática y un idioma extranjero; se incluyen solo tres semestres de religión o ética, historia y sociología, geografía o economía y derecho, arte y música y una ciencia natural. Se incluye la nota de un semestre en el que se cursó otro idioma, ciencia natural o informática. Además se incluyen las dos notas del cuarto semestre de los dos exámenes orales. Así se suma en total un máximo de 450 puntos, los otros 150 puntos provienen de los dos seminarios [12].

4. Exámenes finales

En Baviera, el Ministerio de Educación es el encargado de organizar los exámenes finales. Estos son enviados en sobres sellados a los *Gymnasien* y son presentados el mismo día en todos los colegios. Los exámenes finales se responden de manera escrita, pero hay dos exámenes orales. Los exámenes escritos duran entre 180 y 315 minutos. Los alumnos presentan el examen de alemán y matemáticas. Para el tercer examen y los dos orales eligen entre materias como un idioma, una ciencia natural, ciencias sociales, arte, deporte, música, religión e informática. La materia que se elige depende del tiempo que el estudiante dedicó a la materia. Los exámenes en alemán, por ejemplo, demoran 315 minutos. El estudiante recibe una lista con 5 ejercicios diferentes y escoge uno de ellos para su desarrollo. De estos cinco, tres ejercicios consisten en la interpretación de un texto literario, un poema, un drama y un texto épico. El cuarto texto consiste en un análisis de un texto pragmático y la discusión de un tema. La quinta tarea es la escritura de un texto periodístico que puede ser, por ejemplo, una columna de opinión o un ensayo [13].

5. Misión educativa y pedagógica del *Gymnasium*

Todo lo que los alumnos tienen que aprender durante sus estudios en Baviera se encuentra plasmado en el plan de enseñanza creado por una comisión del Ministerio de Educación. Este plan comienza con la misión educativa y pedagógica del colegio y con una cita de Wilhelm von Humboldt, hermano de Alexander von Humboldt: "El ser humano busca tomar y entender del mundo tanto como le sea posible y conectarse consigo mismo" [14]. Con este preámbulo, el plan educativo explica que en nuestro mundo, cada vez más y más complejo, el colegio debe ofrecer orientación y conocimiento a través de los cuales se pueda asumir con responsabilidad la sociedad. Además se encuentra el artículo 131 de la Constitución de Baviera, en la que se declara que *las escuelas no solo deben transmitir conocimiento y capacidades, sino también formar el corazón y la personalidad. Las últimas metas de la educación son reverencia hacia dios, respeto a la convicción religiosa y la dignidad del ser humano, autocontrol/dominio, sentido y alegría de responsabilidad, disponibilidad para ayudar, una actitud hacia todo lo verdadero, bueno y bello, sentido de responsabilidad con la naturaleza y el medioambiente. Los alumnos deben ser formados en el espíritu de la democracia, el amor al Estado Baviera y al pueblo alemán y en el sentido de la reconciliación de los pueblos* [15].

Después de la misión educativa, se presentan las especificaciones para concretar estos valores e ideales. Las cuatro columnas son una formación holística, es decir, se enfoca en el conocimiento del mundo y de uno mismo. El canon amplio de diferentes materias ayuda a percibir el mundo de diferentes perspectivas y el camino de la formación del *Gymnasium* se apoya en teorías y en la capacidad para la abstracción. También se desarrollan competencias sociales y personales para una vida afirmativa, solidaria y responsable. Por eso el colegio apoya la orientación y la búsqueda del sentido a través de la confrontación/encuentro del estudiante con la cultura europea, las raíces de la Antigüedad griega-romana y judeo-cristiana tanto como los contactos con la cultura árabe y otros espacios culturales [16].

Después se especifican los valores que el colegio en general quiere enseñar. Entre ellos se encuentran las competencias para la vida cotidiana y la economía de la vida. Eso incluye preguntas de nutrición y salud, conciencia sobre el consumismo y el comportamiento para la defensa del medioambiente. También está la formación para la sostenibilidad, la orientación laboral, la educación sexual y familiar, el apoyo a la salud, la formación intercultural y cultural, la formación para el consumo responsable pero también la formación digital y de los medios. Asimismo se considera la educación política para el reconocimiento de la democracia, el aprendizaje de lenguas, la educación social, técnica y de valores, que son columnas de la educación del *Gymnasium*. También incluye la educación vial para moverse y participar con seguridad en el tránsito [17].

6. Escuelas laborales o específicas superiores

La secundaria II en Baviera tiene para todos los estudiante que no logran acceder al *Gymnasium* después de cuarto, la opción de visitar una escuela laboral superior o una escuela específica superior. Si un estudiante terminó el *Realschule*, es decir, la vía media, puede acceder a la *Fachoberschule*, la escuela de formación profesional superior, que dura entre dos y tres años. En once los estudiantes asisten, en un lapso de tres semanas, a la escuela y en otras tres semanas hacen las prácticas [18]. Las prácticas dependen de la rama que eligieron. Las opciones son: social, econó-

mica y administración, economía internacional, artes plásticas, tecnología, salud y ciencias agrícolas, tecnología ambiental y biológica. Las prácticas pueden realizarse, por ejemplo, en escuelas, empresas, bancos, institutos y algunos estudiantes también hacen sus prácticas en el exterior. En doce están de tiempo completo en la escuela y presentan normalmente en mayo los exámenes finales (cuatro exámenes escritos: en alemán, inglés, matemática y una materia de profundización que depende de la rama que eligieron). Con ese examen reciben el *Fachhochschulreife* o Fach*abitur*, que les garantiza el acceso a universidades aplicadas (técnicas y tecnológicas), pero no a universidades generales. Para obtener el *Allgemeine Hochschulreife* o *Abitur* y tener derecho a acceder a todas las universidades se requiere cierto promedio. Para presentar el examen final hay que aprobar otro idioma y escribir un ensayo científico en una clase especial que se llama seminario, que sirve como preparatoria para la universidad.

Sí un estudiante hizo después de la vía básica o la vía media un técnico, no entra a once sino directo a doce y presenta también en mayo el mismo examen. La única diferencia es que no puede elegir la rama sino que toma la más cercana al área en la cual cursó el técnico. Tampoco existe la rama de artes plásticas [19]. En el año escolar 2017/2018, 40% de todos los estudiantes con acceso a la universidad aplicada o a la universidad general, es decir, con *Fachabitur* o *Abitur*, lo aprobaron en una escuela profesional superior, mientras 60% lo aprobó para el *Gymnasium* [20].

7. Desafíos

El sistema escolar alemán al decidir el futuro de niño alrededor de los once años produce grandes injusticias sociales porque en Alemania la educación depende de la formación de los padres, como en otros países de la OECD. En el informe *Un comienzo injusto. La desigualdad en la educación de los niños en los países ricos,* la Unicef describe los problemas del sistema alemán con la selección temprana a los diez años. Según la Unicef el 31% de los alumnos eligen la vía académica, el 35% la vía general y el 34% la vía básica. De la vía general, 12% acceden al final a la vía académica y de la vía básica el 17% a la vía general. Después de terminar en las diferentes vías, el 73% empieza una formación profesional, mientras que el 23% entra a la universidad. Aunque hay que decir que del 73% con formación profesional el 12% entra a la universidad. Sin embargo, el problema principal es analizar la conexión entre la vía que los alumnos eligen y la formación de los padres. En la vía básica el 75% de los padres tienen puestos de nivel bajo y solo el 25% puestos de nivel alto, mientras en la vía académica el 70% de los padres tienen puestos de nivel alto y solo el 30% tienen puestos de nivel bajo. Es decir, el futuro de un estudiante alemán está influido fuertemente por la situación económica y el estatus de sus padres [21]. RM

1 Sven Jackisch es maestro de alemán, historia y ética en el Berufliche Oberschule Bamberg, con el examen del Estado y una maestría en educación.

2 Achim Leschinsky y Kai S. Cortina: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. En: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, editado por Kai S. Cortina, Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. En: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, editado por Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, Hamburg 2008, Rowohlt Taschenbuch Verlag, p. 27.

3 14 Departamentos de Alemania tienen cuatro años escolares de primaria. Solo Berlín y Brandemburgo tienen seis años.

4 Esquema traducido y modificado por Sven Jackisch de Achim Leschinsky y Kai S. Cortina: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. En: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, editado por Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, Hamburg 2008, Rowohlt Taschenbuch Verlag, p. 26. Tambien existe el sistema de escuelas especiales para estudiantes con dificultades o discapacidades que fue quitado del esquema por razones de tamaño.

5 El sistema de calificación va de uno a seis - mientras uno es lo mejor y seis lo peor. Un examen está perdido con 5 o 6. El acceso al Gymnasium en Baviera se gana con un promedio de 2,33 en las tres materias relevantes. En el sistema colombiano sería un promedio de 4,00.

6 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus: Das Gymnasium in Bayern. Enero 2019. https://www.km.bayern.de/download/20440_STMUK-Das-bayerische-Gymnasium-2018_Ansichts-1.pdf

7 Bayerische Staatskanzlei: Schulordnung für die Gymnasien in Bayern, Vom 23. Januar 2007. Anlage 1 (zu § 15 Abs. 1) Stundentafeln für die Jahrgangsstufen 5 bis 11 https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO-ANL_1

8 Para las informaciones de los distintos colegios en Baviera revisar: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus: Das Gymnasium in Bayern, 2019. https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/gymnasium.html

9 Alexander-von-Humboldt-Gymnasium Schweinfurt: MEIN OLYMPIA" – Sei dabei! 01 de julio 2019. https://avhsw.de/23-fachgruppen/kunst-musik-a-sport/1098-impressionen-vom-diesjaehrigen-inklusionssportfest-mein-olympia

10 Marie-Therese-Gymnasium Erlangen: P-Seminare. https://mtg-erlangen.de/index.php/schulleben/p-seminare

11 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Die Oberstufe des Gymnasiums in Bayern. Informationen für Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2020. https://www.km.bayern.de/download/17883_stmbw_oberstufe_gym_abi2020_web_bf.pdf

12 Ibíd.

13 Ibíd.

14 Traduccion Sven Jackisch. El original se escribe "Der Mensch sucht soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden".La cita se encuentra en la obra "Teoría de la formación del humano" que fue publicada en 1792/93. Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. En: Gerhard Lauer (ed.): Schriften zur Bildung. Stuttgart 2017, Reclam, p. 5-12. Además hay la cita en el plan de enseñanza. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Plus. Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums, 2019. https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium

15 Traducción Sven Jackisch. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Plus. Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums, 2019. https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium y Bayerische Staatskanzlei: Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992) BayRS 100-1-I https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-131

16 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Plus. Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums, 2019. https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium

17 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Plus. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie, 2019. https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium

18 Solo los que eligen técnica se turnan semanalmente.

19 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Die FOSBOS Bayern Berufliche Oberschule. Mein Weg zum Abitur. Stand März 2018. https://www.km.bayern.de/epaper/FOSBOS2018/files/assets/basic-html/page-22.html

20 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bayerns Schulen in Zahlen, 2017/2018 Reihe A, Bildungsstatistik Heft 65. https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns-Schulen-in-Zahlen-2017-2018.pdf

21 Oficina de Investigaciones de UNICEF (2018). «Un comienzo injusto: la desigualdad en la educación de los niños en los países ricos», Report Card n.° 15 de Innocenti, Oficina de Investigaciones de Unicef - Innocenti, Florencia, p. 44-45.

Sayra Benítez Arenas

Magíster en educación de la Universidad Nacional de Colombia. Profesional en estudios literarios. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Consultora educativa y pedagógica.

Rupturas y retos *de la articulación en la educación media en Colombia*

A partir de la experiencia nacional en torno a la articulación de la educación media, es posible inferir que cuando se habla de este programa se habla de manera explícita de la necesidad de completar un ciclo educativo, cuyo recorrido tradicional no asegura las posibilidades de acceso a los dos escenarios tradicionales que se proyectan después de terminar el grado 11: el laboral y el de la educación superior. Como verbo, el Diccionario de la Lengua española presenta la acción de "articular" como "Unir dos o más piezas que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento" (DLE, 2019). En efecto, la nominación nos presenta un problema pues se trata de "unir", de comunicar dos partes que, naturalmente, no lo están y que, además, están regidas por dinámicas diferenciadas (lo que puede entenderse de la cualidad ´libertad de movimiento'). Como programa, se refiere, por tanto, a una estrategia emergente, a un dispositivo externo a las unidades o partes que articulará y que, en consecuencia, tienen la facultad de funcionar de manera distinta. En todo caso este dispositivo se crea *a posteriori*. ¿Qué implica entonces la articulación en términos de sistema educativo?

En nuestro contexto se puede hablar de al menos dos experiencias de programas de articulación de la educación media, ya que sin duda deben existir innumerables experiencias institucionales y regionales que han creado dispositivos para abordar el problema: la articulación con la educación media desde el SENA y los programas de especialización, fortalecimiento o diversificación (nominaciones que han variado a lo largo de sus años de existencia) de la Secretaría de Educación de Bogotá, que a la fecha deben completar aproximadamente una década.

En ambos casos se trata de abordar los dos problemas inicialmente mencionados: 1. el acceso al escenario laboral, y 2. el acceso a la educación superior. En el caso del programa de articulación con el SENA, la iniciativa está orientada a la formación bajo el modelo para el desarrollo de competencias laborales que ha sido posicionado por la Institución

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/rupturas-y-retos-de-la-articulacion-en-la-educacion-media-en-colombia/

y que se origina en un modelo de *Gestión del talento humano*. Por lo anterior es importante reconocer que cuando se habla del enfoque de formación para el desarrollo de competencias laborales se habla de una acepción específica del concepto de competencia, referida al desempeño y a la habilidad, la cual tiene su equivalente semántico en el anglicismo "skill". Como concepto, emerge a partir de la reflexión inicial en torno a cómo se hace la evaluación y selección de los trabajadores en los distintos campos de desempeño (Mc. Cleeland, 1968) en la primera mitad del siglo XX, dado que regularmente a partir de las evaluaciones de ingreso al servicio público se observaban competencias asociadas con el razonamiento abstracto y la comprensión de lectura. El problema radicó en que este tipo de evaluaciones no aseguraba que quien aprobara las pruebas, realmente tuviese la habilidad o la capacidad de desempeñarse en el cargo o rol laboral para el cual había sido seleccionado.

Es así como se proyecta el proceso de evaluación de competencias laborales que da origen al enfoque de *Gestión de talento humano por competencias,* que ha sido ampliamente difundido por CINTERFOR, de la Organización Internacional del Trabajo, e implementado y adaptado en países como Colombia (SENA), Brasil (SENAI) y República Dominicana (INFOTEP). En la mayoría de los casos este tipo de gestión del talento humano se fundamenta en tres procesos que ocurren luego de la definición de un mapa funcional: 1. Evaluación de competencias laborales 2. Certificación de competencias laborales y 3. formación para el desarrollo de competencias laborales. Para esto se conforma una mesa sectorial (por cada sector) en la cual un grupo de expertos académicos y del sector productivo define y delimita los mapas funcionales y las normas de competencia laboral para los niveles ocupacionales de nivel técnico, técnico profesional y tecnológico en cada sector. La norma de competencia laboral y todo su desarrollo es el insumo en torno al cual se diseñan los tres procesos asociados al modelo de gestión. Además, los programas curriculares del SENA están alineados con el desarrollo de competencias transversales.

Es esencial llamar la atención sobre el hecho de que el salto de modelo pedagógico a modelo de gestión de talento humano, que es lo que ocurre en la implementación de la articulación en las instituciones públicas de educación básica y media, requiere además de las de adecuaciones pedagógicas (¿Formación básica o formación técnica?), curriculares (¿Enfoque curricular disciplinar o técnico?) y administrativas (¿Aulas de clase o ambientes de formación diversificados?), la decisión consciente del cuerpo académico de las instituciones educativas. Se trata de ajustar, articular, hacer coincidir el perfil de salida del estudiante, expresado en el Proyecto Educativo Institucional, con el perfil de salida que conlleva el enfoque de competencias laborales y los programas de formación objeto de la articulación. Es posible entonces imaginar que este proceso de articulación conlleva todo un ejercicio de discusión y hasta de reorientación académica en el equipo profesoral y de este con las autoridades locales o nacionales de educación.

El enfoque de gestión de talento humano por competencias tiene como contexto las teorías del pensamiento económico en torno al valor de la educación en términos de retorno, en clave de la empleabilidad como aspecto determinante del Bienestar Social. En efecto la emergencia del concepto del *Capital Humano* (en pugna y complementariedad con el de recursos humanos) abre las posibilidades de pensar en la educación más que como un derecho inalienable, como un bien. La discusión histórica, iniciada formalmente en el sigloXVIII, ha sido álgida sobre si constituirse como bien o recurso debe o no ser una cualidad de la educación.

Campo y Salcines (2008) se refieren a la ampliación presupuestal en educación a partir de los años 60 del siglo anterior y a propósito del fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales como clave del desarrollo económico. Posteriormente, los autores explican que esta iniciativa fue opacada por las crisis económicas de los países que adoptaron la tesis de retorno y que dieron como resultado una baja empleabilidad a pesar del adecuado nivel formativo de los trabajadores. La crisis trasladó la discusión sobre la formación de capital humano a la empresa que, en adelante, tuvo mecanismos distintos para seleccionar a su personal:

Ante ese nuevo escenario la formación humana deja de ser contemplada como la panacea que resuelve cualquier desequilibrio surgido en el mercado de trabajo. La confluencia de todos aquellos factores instaura una situación de crisis económica, *stagflation*, que elevó de forma brusca las tasas de paro, algo de lo que no quedarán libres ni siquiera los poseedores de los más altos niveles académicos, los sujetos que optan a un puesto de trabajo tampoco ven garantizada una mayor retribución de la que obtendrían de no continuar su formación (del Campo y Salcines, 2008, p. 53)

Los datos históricos en torno a la educación como valor económico para el desarrollo son útiles principalmente para revisar las decisiones de política educativa y sus impactos, a propósito de las funciones que debería cumplir la educación, en tanto alberga varios temas de interés nacional. Desde la óptica de la decisión política, el enfoque de articulación del SENA con la educación media corresponde a la búsqueda de generar valor en términos de empleabilidad y de emprendimiento. Sería necesario revisar si las cifras de colocación laboral de los estudiantes que siguen esta opción dejan ver resultados positivos. ¿Qué ocurre con la empleabilidad de los jóvenes que egresan de instituciones educativas articuladas con el SENA?

Además del desarrollo de competencias laborales, función principal de la

articulación con la educación media, en los últimos años el SENA ha abierto sus horizontes en términos de los campos de desarrollo tecnológico, en alguno de los cuales se enfocan los programas de formación: cliente, gestión de la información, transformación y producción, materiales y herramientas. Estos campos están concatenados en tanto que se trata de identificar los desempeños posibles, pero en función del pensamiento tecnológico lo que se equipara a considerar la idea de que estos desempeños son susceptibles de ser mejorados, cualificados o potenciados. Dichos campos pueden ser entendidos como líneas para la identificación vocacional de los estudiantes de educación media.

En síntesis, la experiencia de la articulación de la educación media con el SENA aborda el problema de empleabilidad con base en criterios de formación profesional, a partir de un enfoque específico de gestión del talento humano, lo cual caracteriza los perfiles de salida de los proyectos educativos de las instituciones públicas del país. Lo anterior determina el nivel de profundidad de la discusión, pues está en juego, entre otros aspectos, el contexto regional en el que transitan estos perfiles y las necesidades formativas del entorno en el cual se desarrolla la formación.

Otra de las experiencias de articulación de la educación media puede reconocerse en el ya tradicional programa de fortalecimiento de este nivel educativo desde la Secretaría de Educación de Bogotá. El programa ha variado de manera significativa en tanto que en un principio buscó profundizar en determinadas áreas del conocimiento, a partir de una integración disciplinar (fundamentada en el currículo institucional y en el enfoque pedagógico de los colegios, lo que se conoció como educación media especializada y fortalecimiento de la media), con el nivel educativo subsiguiente, los pregrados universitarios. Posteriormente, el programa se enfocó en el desarrollo de las competencias clave para la evaluación externa (lenguaje, ciencias y matemáticas) a propósito de la presentación de los exámenes de Estado, y en un componente de orientación profesional. Desde allí ha explorado en los últimos años el desarrollo de competencias socio emocionales (promovidas desde la OCDE), el apoyo en el diseño de secuencias didácticas para el desarrollo de "competencias blandas", talleres de fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, construcción de comunidades de aprendizaje, proyectos pedagógicos, evaluación de impacto curricular y otras actividades que se ajustan a las políticas distritales en cada período.

Como puede notarse, las acciones se dirigen a dos tipos de interlocutores, docentes y estudiantes de media, quienes participan de las mismas con un nivel bajo de integración a sus actividades académicas cotidianas, una tendencia generalizada en la implementación de proyectos educativos tercerizados. Dado que la esencia del programa es el acceso a la educación superior, pues busca familiarizar a los estudiantes con el ambiente universitario, las universidades públicas y privadas que han participado ofertan una serie de acciones para cumplir esta finalidad (se habla de *portafolio*), como la apertura de sus espacios institucionales a partir de talleres, conferencias, visitas y cursos y la integración de profesores universitarios como mediadores de esta interlocución. En algún momento, uno de los valores agregados del acompañamiento se tradujo en el reconocimiento de créditos académicos desde el grado 10, los cuales eran validados en distintos programas universitarios; la validación implicaba, entonces, un acceso directo a aquella universidad en la cual pudiese validar dichos créditos.

Una vez superada la estrategia de los créditos por no haber sido exitosa como estrategia de acceso, pues se trata de reconocer aprendizajes desarrollados por fuera de las aulas universitarias, el programa se focaliza hoy en el fortalecimiento de competencias de *tránsito*, dado que el objetivo central es el acceso a la educación superior y al "mundo laboral". Como iniciativa que emerge desde de la decisión política distrital desencadena una tensión latente entre aquello que esperan las instituciones educativas (que naturalmente varía de acuerdo con las localidades y particularidades institucionales) y aquello que oferta el programa, lo que orienta la discusión sobre las perspectivas de la Secretaría de Educación, es decir a las decisiones de política.

Ahora bien, dada la preocupación por el acceso a la educación superior, las universidades han sido el jugador clave del programa de fortalecimiento en tanto que la conjetura de base relaciona de manera positiva la interlocución entre ambos niveles educativos y el tránsito de los estudiantes a las universidades: a mayor comprensión entre los niveles, mayores posibilidades de ingreso a la universidad. Sin embargo, la articulación trajo consigo los problemas propios del acceso a la universidad: altos costos y una oferta limitada de programas académicos, en el caso de las universidades privadas, y exámenes de ingreso desafiantes, así como otros criterios de mérito académico para el acceso, en el caso de las universidades públicas.

Es importante resaltar además que las universidades que participaron en el programa desde los primeros años han logrado establecer una interlocución propositiva con los colegios, sobre todo desde la dimensión curricular y disciplinar. Esta característica puso sobre la mesa los alcances curriculares de los programas de educación media (especializada, fortalecida, integral) en relación con su cercanía o lejanía con los currículos universitarios. A este respecto, el punto de tensión ha promovido la comprensión de la naturaleza de la educación media como nivel educativo, más que como un semestre inicial de algún programa universitario. Aún así, la interlocución colegio-universidad no ha tenido continuidad en los úl-

timos años dado que colegios y universidades son redistribuidos en cada vigencia. Lo anterior debido a diversos factores como el hecho de que un importante número de universidades ha salido del programa por razones de acreditación o por decisión institucional y por razones de distribución equitativa entre las instituciones participantes.

En síntesis, una relación de tensión determinada por los lineamientos del programa en cada vigencia y las expectativas propias de las instituciones educativas públicas, por un lado, y la capacidad administrativa más que pedagógica, de facilitar este tránsito por parte de las universidades, por otro, es la característica actual del programa. Para lograr el acceso, las estrategias de tránsito son de naturaleza didáctico-pedagógica (no administrativas o académicas) como la integración de proyectos a las áreas curriculares y, en consecuencia, la focalización de competencias como la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Así, dichas estrategias funcionan como abrebocas de la calidad formativa de las universidades acompañantes, es decir, como estrategias de persuasión que pueden influir en la decisión de estudiantes y de padres de familia sobre cuál universidad elegir.

Una tercera experiencia en torno a la preocupación sobre el acceso efectivo de los estudiantes de educación media a escenarios laborales y de educación superior, son los institutos técnicos y tecnológicos. Por su naturaleza, es decir por definición, los IT no pueden concebirse como experiencias de articulación, pero en términos de acceso y cobertura son equiparables a las experiencias de articulación antes citadas, aunque en este caso se apuesta por formación diversificada en el marco de líneas tecnológicas desde el primer nivel de la secundaria. En esencia los IT tienen un marco normativo y político común dado que su existencia se asocia más a iniciativas de desarrollo regional, de implementación de tecnologías y de resolución de problemas regionales, es decir, desde el enfoque de educación para el desarrollo.

Una revisión detallada de la estructura y operación de 7 institutos técnicos en el país permite identificar algunos puntos de trabajo común. Se observa que los IT se orientan a las apuestas educativas nacionales: cobertura y acceso, por ubicarse en regiones y, en esta misma lógica, cada vez más, han tomado la forma propia de las universidades. Hay una tendencia importante en la formación en áreas industriales, comerciales, ingenierías y sistemas. Solo en algunos casos se tienen en cuenta las humanidades o la salud dado que el asunto tecnológico se ha explorado desde la política misma mayoritariamente en las áreas de ingeniería y ciencias básicas (la educación como sector clave de la política científica).

De acuerdo con las acciones y los programas reportados, las líneas de los programas en las regiones son coincidentes, lo que no deja ver su adaptación al medio o diversificación. A pesar de que el sentido de los IT está orientado hacia las fases propias del desarrollo tecnológico, puede afirmarse que en Colombia solo se centran en la formación de capital humano y, solamente en algunos casos, en la investigación. La condición "tecnológica" de los institutos ocurre, entonces, a nivel de transferencia; los otros pasos del proceso de gestión no competen a los IT. Un estudio más específico permitiría revisar cómo se concibe la tecnología al interior de los programas de formación. En un principio, los ciclos dan cuenta de la progresión en el manejo de técnicas y tecnologías.

Dado que el gran reto de los programas de articulación de la educación media se ha enfocado en el acceso a la educación superior y al trabajo (formal), vale la pena revisar los datos nacionales sobre el asunto. A este respecto, las cifras del Boletín técnico de la Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo, aplicada en el año 2015 (DANE, 2016) son:

De acuerdo con los datos, y con base en la información del 2015 (año de la más reciente Encuesta de Tránsito de la Escuela al Trabajo), el nivel educativo que más alcanzan los jóvenes es la educación básica y media con un 56%, es decir, más de la mitad de la población entre 14 y 29 años. Sin embargo, solo el 32% de esta población estaba ocupada en el año siguiente (2016). Si bien los datos pueden ser desagregados y complementados, de manera general, alcanzar la educación media no asegura el acceso a ninguno de los dos escenarios objeto de los programas de articulación: ni el de educación superior, ni el laboral.

Todo lo anterior implica revisar las líneas fundamentales de discusión sobre la pertinencia e impacto de los programas de articulación en el marco del sistema educativo como engranaje:

- Las propuestas curriculares. A partir de los programas de articulación es claro que es necesario determinar los hilos conductores, que pueden ser diferenciados, en torno a los cuales las instituciones educativas puedan tomar las decisiones sobre el desarrollo de sus propuestas educativas. Como se pudo analizar, la ruptura más importante que se evidencia en los programas de articulación ocurre entre la apuesta curricular institucional y las determinaciones de los programas de articulación que vienen de afuera. Lo anterior permitiría proyectar perfiles diferenciados desde las mismas propuestas institucionales sin tener que acudir a currículos externos.
- Potenciar los campos de conocimiento que tradicionalmente se abordan en los niveles educativos de primaria, secundaria y media. La inclusión de la formación técnica de cualquier especialidad o del desarrollo de "nuevas competencias" implica establecer una relación de base entre los campos de conocimiento objeto del currículo y su expresión técnica o tecnológica. Esta relación puede ser un ejercicio renovador para el currículo institucional, lo que implicaría nuevos retos académicos para los colegios.
- Revisar el alcance y la pertinencia de la formación técnica y tecnológica como opción de articulación de la educación media. Desde cualquier óptica la educación técnica es una posible ruta formativa, dado que los propósitos y fines de la educación media no necesariamente coinciden con esta tipología. Sin embargo, el número de instituciones que optan por la formación técnica de los estudiantes es amplio. Por lo anterior, la implementación de acciones de articulación implica la decisión responsable de las instituciones educativas y de su equipo académico. Un sistema de información robusto que arroje datos precisos sobre tasas de colocación laboral y de acceso a la educación superior, así como de perfiles vocacionales, aportaría datos para alimentar dicha decisión.

Gráfico 1. Tabla adaptada de DANE, 2016.

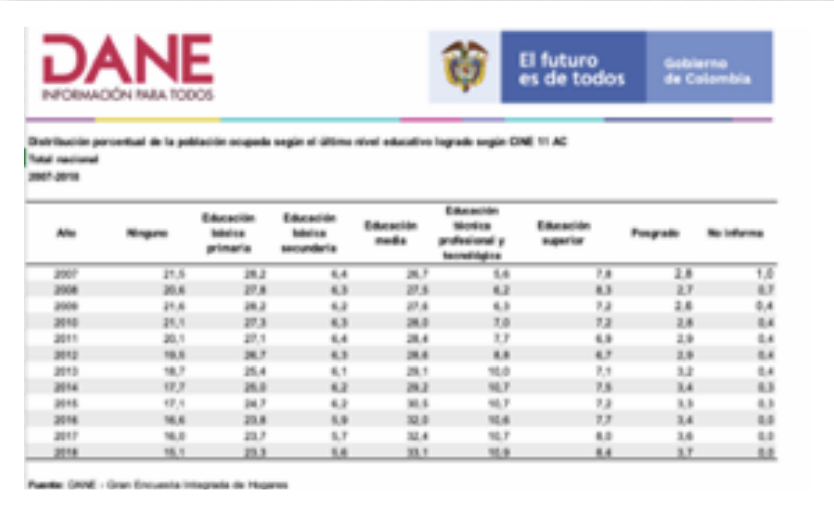


Gráfico 2. Tabla adaptada de DANE, 2018.

El escenario de la educación media ha sido proclive para pensar y reaccionar tardíamente en torno al futuro inmediato de los bachilleres, lo que ha desviado la atención de los propósitos educativos de la educación media. La incursión de programas, estrategias y proyectos ajenos a las instituciones educativas restan importancia a su misión institucional y enfocan su mirada en un punto borroso e indefinido en el futuro. RM

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-27/referencias

La importancia social y formativa del nivel medio

Víctor Manuel Gómez Campo

Profesor del departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Pensionado.

En Colombia la educación media es un nivel post-básico, no obligatorio ni gratuito, a pesar de que los estándares internacionales postulan 12 años de educación básica como el mínimo necesario para poder participar positivamente en la sociedad contemporánea.

El Estado colombiano se limita a garantizar nueve (9) años de educación mínima, eufemísticamente denominada como 'básica'. El acceso al nivel medio depende de la capacidad de pago de las familias y de pocos municipios que subsidian a algunos estudiantes de bajos ingresos familiares. Dado este carácter post-básico y no obligatorio, del nivel medio, es notable la ausencia y debilidad de políticas públicas sobre este importante nivel educativo.

Durante mucho tiempo las orientaciones de política, en lugar de fortalecer la calidad de la educación recibida por todos los estudiantes, según principios de igualdad social de oportunidades educativas, generan una mayor desigualdad —y segmentación social— entre los hijos de las clases media y alta que reciben la educación académica requerida para el ingreso al nivel superior. Los hijos de familias de bajos ingresos para quienes la educación media se reduce a la "capacitación" para oficios de baja calificación, a través de los programas de 'integración' o 'articulación' con el SENA, con instituciones de formación técnica y tecnológica de baja calidad, y ahora también con las denominadas instituciones de 'formación para el trabajo y desarrollo humano', anteriormente denominadas de *educación no formal* , son subestimados por los Gobiernos. Esta política de ofrecer una educación pobre 'para pobres' se aplica también en la educación superior mediante la reducción de los objetivos de formación de este nivel a lo que pueda ofrecerse en los CERES (Centros Regionales de Educación Superior).

Se conforma entonces una política educativa abiertamente clasista e inequitativa, que profundiza y reproduce la alta desigualdad social preexistente: un modelo de educación media y superior para las clase media y alta, y otro muy diferente en calidad y futuros laborales para los hijos de los pobres. La mayor desigualdad social y ocupacional resultantes dificulta aún más la construcción de una sociedad democrática en este país.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-27/referencias

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/la-importancia-social-y-formativa-del-nivel-medio/

Las funciones sociales y educativas del nivel medio

Es útil recurrir a la metáfora de 'puente' al referirse a las funciones educativas y sociales del nivel medio. En efecto, este es el último nivel de educación formal que recibe la mayoría de egresados: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores. Es el puente entre la vida escolar y la vida real; entre el colegio y la educación superior o el trabajo; entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana; entre las expectativas, sueños e ilusiones, y las oportunidades y limitaciones existentes de estudio, de trabajo y de realización personal; entre lo que la sociedad espera y lo que la escuela entrega. Para muchos es la última oportunidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan en la etapa del post-colegio. Para otros, la calidad y pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales.

La educación media —equivalente a secundaria superior en muchos países— es un nivel y tipo de educación de gran importancia social y económica. Por lo menos cinco (5) funciones formativas básicas le corresponden a este nivel:

1. Completar y perfeccionar la formación de todos los estudiantes para el ejercicio activo de la ciudadanía. Para la mayor parte de los egresados el nivel medio es el último nivel de educación formal que recibirán. Lo que relieva la enorme importancia social de la calidad y pertinencia de la educación media recibida.
2. Ofrecerle a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades intelectuales generales, requeridas para el aprendizaje continuo en la actual sociedad del conocimiento. Esta función es tanto más importante —y más difícil— cuanto mayor sea la masificación de la cobertura en este nivel y la consiguiente mayor heterogeneidad en intereses y capacidades en el cuerpo estudiantil.

> Este principio de igualdad social en la formación de las competencias básicas, para todos los estudiantes, corresponde a objetivos políticos de construcción de una sociedad democrática e incluyente, a través de la igualdad social de acceso a educación de calidad. Este principio debe guiar la política y programas de educación media en el sector público. De otra manera, las políticas públicas, en lugar de contribuir a mayor equidad social, generarían mayor desigualdad social mediante la adscripción de colegios y estudiantes a modalidades educativas de calidad desigual y que corresponden a diferentes —y desiguales— futuros educativos y laborales, como las modalidades académicas y las de capacitación en el SENA.

3. Generar oportunidades de exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y aptitudes (intelectuales, artísticas, físico-deportivas, técnicas...) que le permitan al estudiante orientarse hacia diversas opciones de estudio, trabajo y realización personal. Esta función es de 'exploración' y de preparación para la vida post-colegio.
4. Orientar, preparar y seleccionar a un conjunto creciente de egresados hacia la educación superior. Esta ha sido la tradicional función de 'selección' de este nivel, la que es necesario revisar a la luz de la necesidad de masificación de la cobertura en este nivel y de la necesaria diversificación y ampliación de la oferta de nivel superior.
5. Ofrecer oportunidades de formación laboral para la mayoría de egresados que o no pueden o no quieren continuar inmediatamente estudios de nivel superior:

> En algunos países esta función se realiza mediante modalidades de educación técnica en la secundaria superior, equivalente a grado 12. En otros, mediante diversas combinaciones de educación general y ocupacional u ofreciendo programas extraescolares de capacitación laboral en horarios posteriores a la jornada escolar. En otros, a través de programas e instituciones postsecundarios de formación para el trabajo.
>
> Una revisión analítica de estas diversas modalidades en el caso de Bogotá puede verse en: GÓMEZ, V. M.; DÍAZ, C. M., y CELIS, J. "*Superando el falso dilema: iniciativas de integración de la educación general y la formación para el trabajo en Bogotá*". Cap. III. *El puente está quebrado*, pp., 83-126.

Con respecto a este punto, es importante señalar que la tendencia internacional muestra que la formación laboral, así como cualquier tipo de formación profesional o especializada, está siendo aplazada hacia los niveles postsecundarios, con el fin de evitar la especialización temprana de los jóvenes y su encarrilamiento prematuro a ocupaciones de baja calificación y escasas posibilidades de promoción.

Estas diversas funciones formativas y sociales del nivel medio entran en contradicción con la tradicional función dominante de servir de 'puente' a la educación universitaria, o función 'selectiva', según Azevedo. La necesidad social de masificación del nivel medio exige superar esa función tradicional, que solo ha servido a unos pocos estudiantes para quienes la educación superior es la etapa —socialmente natural— que sigue a la educación secundaria. Para la mayoría de los estudiantes, este nivel debe cumplir otras funciones, como las ya señaladas: exploración y descubrimiento de intereses; orientación hacia las diversas opciones posibles de vida, de estudio y de trabajo;

desarrollo de capacidades analíticas y comunicativas; formación para la ciudadanía; y también, formación para continuar estudios universitarios.

Es necesario relievar aquí esta importante función de exploración, conocimiento y descubrimiento de diversos campos y áreas del saber, como medio de identificación de intereses y capacidades de los estudiantes, y lograr así una mayor orientación personal hacia la gran diversidad de destinos y opciones –educativas, ocupacionales y de realización personal- que se presentan en la vida post-colegio. Esta función ha sido tradicionalmente subvalorada en el nivel medio o relegada a un rol marginal.

Esta función tiene una justificación pedagógica en sí misma: coadyuvar al desarrollo de la personalidad del estudiante adolescente y ofrecerle oportunidades de conocimiento y experimentación de diversos saberes, técnicas y ocupaciones, como una forma de ofrecer orientación hacia las diversas opciones de formación y trabajo.

La justificación no es de índole laboral u ocupacional pues una de las funciones del nivel medio es fomentar la exploración de intereses y aptitudes de los estudiantes en relación a la gran diversidad existente de áreas o tipologías del conocimiento moderno, tanto de índole científica como tecnológica, artística, humanística, social y técnica u ocupacional. Un importante propósito es la identificación y fomento de futuros intereses y capacidades educativas y ocupacionales: abrir oportunidades, diversificar y fomentar intereses, orientar hacia la complejidad y diversidad de futuras opciones de educación, de trabajo y de realización personal, en lugar de cerrar y delimitar prematuramente estas opciones, como sucede cuando sólo se ofrece un tipo o modalidad predominante de educación media, como la académica general, o la opción temprana de áreas de capacitación laboral en el SENA.

Es necesario señalar, además, que las competencias intelectuales son, a su vez, las principales competencias laborales generales requeridas para el exitoso desempeño ocupacional en la mayoría de las oportunidades laborales del mundo de hoy. Ya ha sido señalado que una de las principales funciones del nivel medio es la formación cognitiva –de todos los estudiantes- como preparación para la sociedad del conocimiento, lo que implica sólidas bases en ciencias, tecnologías, técnicas, tradiciones, expresiones artísticas y humanísticas, y otros saberes necesarios para la comprensión del mundo natural y social del estudiante, futuro ciudadano. Igualmente importante es el desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas, de investigación y experimentación, de solución de problemas, de aprendizaje continuo, y en general de las competencias de análisis simbólico requeridas en la sociedad del conocimiento.

La formación de estas competencias generales excluye toda modalidad de especialización temprana, la que cierra oportunidades a los estudiantes y los obliga a tomar precozmente decisiones en cuanto a su futuro. La finalidad formativa del nivel medio, sobre todo en el contexto colombiano de bajo nivel etáreo (14-17 años), no puede ser la 'especialización' temprana del estudiante en ninguna área del saber.

Inducir o 'encarrilar' ('*tracking*', '*streaming*', en el léxico internacional) a estudiantes de 14 o 15 años a opciones tempranas, prematuras, de 'especialización' en determinada área del saber, como la capacitación en el SENA, es una decisión ni ética ni pedagógicamente válida, y es claramente inequitativa pues contraría los objetivos de formación general y humanista de todos los estudiantes en el nivel medio. Pero además del problema etáreo, esta especialización temprana deriva fácilmente en una desigualdad de los destinos ocupacionales e intelectuales postsecundarios de los estudiantes, más que en la diversidad de los mismos. En el contexto colombiano de la Ley 115, la 'especialización', en el mejor de los casos, solo podría ser un complemento adicional a las áreas curriculares básicas.

"Definida como etapa educacional entre la primaria y la educación superior, que atiende a los adolescentes y jóvenes entre aproximadamente 12 y 18 años, la educación secundaria desempeña un papel esencial en cuanto a consolidar las competencias básicas adquiridas en la educación de base, y, al mismo tiempo, orientar a los estudiantes hacia las diversas áreas del saber y facilitar al individuo la identificación y selección de su futuro educativo y ocupacional. El nivel de estudios debería permitir a los jóvenes desempeñarse esencialmente en tres niveles:

- a nivel social, garantizar la integración de los jóvenes de distintas clases sociales y subculturas y reducir las desigualdades;
- a nivel económico, proporcionar los recursos humanos necesarios para que las economías de los distintos países sigan siendo competitivas y permitan reducir los niveles de pobreza;
- a nivel ético fortalecer valores y actitudes que posibiliten la convivencia y el respeto al prójimo."

Desde esta perspectiva, la educación media está llamada a hacer un aporte importante a la construcción del '*sentido de vida*' de cada estudiante. La construcción de estos sentidos personales de vida se desarrolla en un mundo complejo, incierto, altamente inequitativo y desigual, lo que condiciona y restringe las opciones y acciones de los sujetos. Esta problemática no puede ser enfrentada solamente por la escuela y las políticas educativas. Sin embargo, es central el papel de la experiencia educativa en el nivel medio en la construcción del 'sentido de vida' en cada estudiante.

La noción de 'sentido de vida' reemplaza lo que tradicionalmente se ha llamado '*proyecto* de vida'. La construcción de un sentido es más amplia, flexible, abierta, variable y en general más coherente con un mundo incierto y cambiante. En cambio, la construcción de un proyecto alude a un plan articulado y coherente constituido por estrategias orientadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo un proceso definido, estructurado y más o menos rígido. Su programación en el tiempo responde a un cronograma con una duración limitada, en donde la contingencia es un dato eventual y a evitar, y no un panorama cotidiano.

Es necesario señalar además que el gran olvidado en las opciones de política sobre el nivel medio ha sido el estudiante. Los jóvenes son los principales usuarios -o víctimas- de decisiones sobre el nivel medio. Se privilegia la discusión sobre lo que le conviene más a la economía, a la empleabilidad, a la estructura ocupacional, pero poco se dice sobre los intereses, expectativas y necesidades propias de los jóvenes. De acuerdo con Azevedo, la educación media tendría que dejar de considerar al alumno como el objeto entre la economía y la certificación que otorga el sistema educativo. A pesar de la importancia de la certificación del nivel medio, en el mercado de trabajo, ésta es ya insuficiente y no garantiza la obtención de empleo ni la movilidad laboral ni social, en el contexto actual de rápidos cambios e imprevisibilidad en la estructura del empleo y del trabajo.

Por otro lado, uno de los mayores obstáculos de ofrecer formación laboral o específica a los estudiantes de la media en Colombia es su edad. En un gran porcentaje, éstos jóvenes no superan los 15 años al ingresar a la media, ni los 17 años al terminarla. A esta edad, los jóvenes no sólo no deberían estar trabajando, sino que además el mercado de trabajo no los absorbe, por sus mismas condiciones de edad, inexperiencia e inmadurez social y emocional, además de la entendible negativa de los empresarios para incurrir en contrataciones de menores de edad que les pueden traer problemas legales, sociales y/o de productividad.

Por otra parte, no todos los egresados de la media pueden o quieren ingresar al nivel superior. En realidad, es cada vez mayor el desfase entre oferta y demanda de educación superior. En los próximos 4 años habrán egresado del nivel medio (grado 11) entre 2.5000.000 y 2.700.000 jóvenes. Bajo un supuesto optimista de que el 50% tendrá acceso a alguna modalidad de educación postsecundaria, todavía quedarán entre 1.250.000 y 1.350.000 jóvenes sin oportunidades de educación postsecundaria. Esto implica que más del 50% de los egresados del nivel medio ingresa al mercado laboral sin ninguna cualificación dada la escasez de oportunidades de formación técnica postsecundaria, de calidad reconocida, lo que explica su bajo estatus social y baja matrícula (4.1% en 2018), siendo el SENA la única oportunidad de formación laboral, claramente insuficiente frente a la alta demanda, y con la limitación de programas de nivel bajo y medio de calificación laboral, mientas la economía moderna requiere un alto número de científicos e ingenieros de alto nivel, con capacidad de investigación, desarrollo e innovación.

Frente a esta terrible escasez de oportunidades de formación laboral, que condena a cientos de miles de jóvenes a la delincuencia y narcotráfico, la única respuesta de este Gobierno es una versión disfrazada de Ser Pilo Paga (SPP), que revela las limitaciones de esta nueva versión E (equidad) de SPP. En Bogotá, en 2018 se graduaron apoximadamente 90.000 estudiantes, a los que se suman otros 100.000 o 120.000 de otras regiones en busca de educación superior, para quienes solo se ofrecen menos de 15.000 cupos en las instituciones públicas en la ciudad (incluyendo la ESAP y la U Militar). Todo esto señala la alta demanda por educación pública de calidad y las escasas oportunidades disponibles.

Es necesario señalar que la educación media no puede controlar o transformar ni la oferta de puestos de trabajo, ni el nivel de calificación requerido en el mercado, ni la ampliación de cupos y oportunidades en el nivel superior, ni la diversidad de programas ofrecidos. Que un joven no tenga empleo o no pueda acceder a formación postsecundaria es un resultado de múltiples factores entre los cuales la educación media es sólo uno de ellos. Las ofertas de "capacitación para el trabajo", típicamente dirigidas a estudiantes de familias pobres, aunque necesarias, no deben ser el objeto principal de la educación media.

Y en el contexto del bajo nivel etáreo de estudiantes en el nivel medio (14-16 años) es necesario interrogarse por las implicaciones éticas de ofrecer este tipo de capacitación a niños y adolescentes que en gran porcentaje son menores de 15 años en grado 10. ¿Qué tipo de capacitación ocupacional debe ofrecerse a niños y adolescentes menores de 15 años? ¿Para cuáles ocupaciones u oficios? ¿Debe esta "capacitación" ofrecerse durante la jornada escolar o en horarios adicionales o los sábados? O, más bien, ¿debe ofrecerse esta capacitación principalmente como programas postsecundarios, de corta duración, como la mayoría de programas de la hoy denominada 'educación para el trabajo y el desarrollo humano'?.

El nivel medio debe entonces descentrarse de su función tradicional de selectividad para el empleo o la educación superior, y fortalecer, más bien, las funciones formativas que ya han sido señaladas, como la exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y capacidades de los estudiantes; el conocimiento de la diversidad de opciones de vida, trabajo y estudio, que pueden conformar nuevos proyectos de vida post-colegio; la formación de las competencias generales de mayor valor e incidencia a largo plazo en la vida del egresado; y la adquisición de conocimientos y habilidades productivas que faciliten su inserción positiva y proactiva al mercado de trabajo. **RM**

Aprendizaje vivencial y el futuro de la educación

José Escamilla

Doctor en Inteligencia Artificial. Lidera TecLabs, la unidad de innovación disruptiva del Tecnológico de Monterrey, cuyo objetivo es descubrir cómo será la educación en 2030. Ha trabajado como consultor para compañías, universidades y Gobiernos como BBVA; IBM; Banco Mundial; OEA e INTEL.

El proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias debe evolucionar a una experiencia enriquecedora que estimule la relación virtuosa entre el estudiante y el profesor. Hoy, los nuevos modelos educativos distan mucho de aquellos sistemas en los que el maestro era el emisor del saber y el alumno tomaba una posición pasiva como el recipiente del conocimiento.

Aunque este enfoque perduró durante el siglo pasado y dio resultados, hoy los desafíos mundiales y el continuo avance tecnológico demandan otra preparación en la educación superior para que el universitario egrese con una visión global de su disciplina y experimente situaciones reales que lo pongan a prueba. Ante una realidad tan cambiante, el Aprendizaje Vivencial surge como una solución a los retos actuales que enfrentan las instituciones académicas.

El Aprendizaje Vivencial es un modelo disruptivo que cada vez adquiere mayor relevancia en los foros de innovación educativa. Además de dominar habilidades lingüísticas, matemáticas y científicas, hoy los alumnos deben poseer un pensamiento crítico, resolver creativamente problemas, contar con persistencia y resiliencia, y trabajar de forma colaborativa.

Este enfoque tiene como "principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas" (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). De esta forma, les ofrece la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales donde se enfrentan a disyuntivas e interactúan con otros compañeros de aula en un determinado contexto (Moore, 2013). En suma, es un modelo holístico que integra el aprendizaje y combina la experiencia, la cognición y el comportamiento (Akella, 2010).

Es decir, experimentar los estudios universitarios no se limita a la recepción del conocimiento en los salones, donde se adquieren habilidades importantes para la resolución abstracta de problemas, sino que va más allá del entorno institucional. Se trata de desarrollar competencias disciplinares y transversales, como aprender con base en retos, abrazar una formación profesional flexible que permita ponerse a prueba fuera del campus, impulsar el crecimiento personal durante la estancia académica y encontrar la inspiración entre los profesores.

Ante un contexto competitivo y globalizado, los estudiantes se enfrentan a un mundo con problemáticas

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-27/referencias

DISPONIBLE EN PDF

http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/aprendizaje-vivencial-y-el-futuro-de-la-educacion/

de diversa índole que necesitan ser atendidas. Sienten el deseo de que la escuela los prepare para este escenario, mientras que los maestros "actúan como facilitadores en comunidades de práctica centrados en el estudiante, atendiendo inquietudes y preguntas individuales" (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Es decir, el alumno asume un rol más activo, mientras que el profesor actúa como un diseñador de estas experiencias y guía del proceso. La Asociación para la Educación Vivencial enlista una serie de condiciones para promover este tipo de aprendizaje (Association for Experiential Education, 2015):

1. Las experiencias diseñadas implican actividades de reflexión, análisis crítico y síntesis, y promueven en el estudiante tomar la iniciativa y responsabilizarse de los resultados.
2. El alumno participa activamente en la resolución del problema planteado y utiliza su creatividad durante la experiencia, que implica un involucramiento intelectual, emocional, social y físico.
3. Experimentar éxito, fracaso y riesgos es parte del proceso vivido entre los profesores y los estudiantes, debido a que los resultados no son totalmente predecibles.
4. El profesor promueve las oportunidades espontáneas de aprendizaje y plantea el problema, establece límites, facilita el proceso y apoya a los alumnos.
5. Los resultados del aprendizaje son personales y dependen de la experiencia individual.

Bajo este esquema, el profesor se transforma en colaborador y busca nuevos conocimientos junto con sus alumnos, lo que genera una actitud positiva entre los dos hacia el aprendizaje (Martin, Rivale y Diller, 2007). La relevancia de lo anteriormente descrito ha hecho eco en diversas instituciones académicas a lo largo del mundo que buscan innovar en la educación y romper viejos paradigmas, como el Tecnológico de Monterrey y su Modelo Educativo Tec21, el cual surge con el propósito de formar profesionistas con capacidades para responder a las demandas y necesidades actuales que se discuten en los foros internacionales sobre educación superior.

Es un modelo flexible en su currículo "que promueve la participación de los estudiantes en experiencias retadoras e interactivas de aprendizaje (...) se contemplan también elementos relacionados con espacios educativos y aulas de vanguardia con alto grado de interacción, el empleo hábil de la tecnología, así como el aporte de profesores altamente capacitados, innovadores y vinculados con la práctica de su profesión" (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

Hacia el futuro de la educación

En verano de 2013, el Tecnológico de Monterrey declaró evolucionar hacia el Modelo Educativo Tec21 para preparar a los estudiantes con una formación integral, que les permita enfrentar los desafíos que demanda un mundo cambiante e incierto y asegurar la competitividad internacional de los egresados (Tecnológico de Monterrey, 2018). Esta visión es posible gracias a las experiencias formativas como la internacionalización, el emprendimiento, el liderazgo, la responsabilidad social y las actividades deportivas y culturales.

El contenido de este esfuerzo institucional está en constante actualización y representa un claro ejemplo del rediseño curricular basado en el Aprendizaje Vivencial. A lo largo de este proceso fue necesario sensibilizar a la plantilla docente, se convocaron a mesas de trabajo y consultas entre profesores y profesionales de la educación, y se generó retroalimentación de grupos directivos de la universidad.

Fue en este contexto que, después de dos años de operar solo de forma interna, en 2014 se decidió lanzar al público el Observatorio de Innovación Educativa, una unidad de aprendizaje organizacional del Tecnológico de Monterrey dedicada al análisis y difusión de las tendencias que están moldeando la educación del futuro. Dicho proyecto ha permitido la difusión de estos temas a nivel mundial, tanto a un público hispano como angloparlante, a través de sus páginas web y redes sociales en español e inglés.

Por su parte, el Modelo Educativo Tec21 se plasmó en un documento que describe las competencias que permiten enfrentar con éxito situaciones estructuradas y de incertidumbre: las disciplinares y las transversales. Las primeras se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se consideran necesarias para el desarrollo profesional. Incluyen autoconocimiento y gestión, emprendimiento innovador, inteligencia social, compromiso ético y ciudadano, razonamiento para enfrentar la complejidad, comunicación y transformación digital. Las segundas, por otro lado, se desarrollan a lo largo del proceso de formación de cualquier disciplina y son útiles para la vida del egresado e impactan en la calidad del ejercicio de la profesión (Tecnológico de Monterrey, 2018).

Este esfuerzo institucional se desplegó a gran escala en los 26 campus que integran el Tecnológico de Monterrey en México. Este año, más de 12 mil alumnos de primer ingreso iniciaron sus estudios universitarios bajo una experiencia de aprendizaje innovadora y vivencial, pues las nuevas mallas curriculares de las 44 ofertas educativas de la institución arrancaron en agosto pasado con el sello del Modelo Educativo Tec21.

El rediseño, que ya benefició a la primera generación, busca que los alumnos adquieran competencias que perduren toda la vida. Aunque el arranque oficial de la iniciativa en todas las disciplinas para los alumnos de primer ingreso fue en agosto de 2019, su implementación parcial empezó hace cuatro años, durante los cuales se hicieron pruebas piloto y se realizaron investigaciones para estar preparados para el lanzamiento del modelo que consta de cuatro componentes principales:

1. **Aprendizaje Basado en Retos**. Es un enfoque pedagógico que involucra al estudiante en una problemática real, relevante y de vinculación con el entorno. Implica un reto y la implementación de una solución. En este apartado destacan los bloques, que tienen el propósito de que los alumnos vivan experiencias cercanas con el fin de desarrollar competencias disciplinares y transversales. Cada uno de estos se integra por un reto y módulos de aprendizaje, los cuales incluyen contenido que preparan para enfrentar estas nuevas situaciones. Así, se va construyendo el conocimiento con la combinación de nociones teóricas y prácticas. Cada bloque cuenta con al menos dos profesores que guían en el proceso y facilitan las competencias relacionadas.
2. **Flexibilidad en el cómo, cuándo y dónde se aprende.** La malla curricular es flexible, no lineal. Es un sistema con nueve áreas disciplinares de entrada y 44 salidas. Al principio se llevan materias y bloques con retos de exploración que dan los fundamentos académicos de estas nueve áreas disciplinares de entrada. En el segundo tercio está el enfoque, cuando el estudiante escoje una de las 44 salidas y desarrolla las habilidades propias de esa. Y, finalmente, en el último tercio de los estudios tiene lugar la especialización, que se puede elegir de un menú muy amplio, la concentración que conecte en mayor medida con las pasiones, intereses y planes a futuro del estudiante.
3. **Una vivencia universitaria memorable.** El Modelo Educativo Tec21 ofrece a los estudiantes una vivencia que convierte su estancia en la institución en una experiencia de crecimiento personal y profesional. Por ejemplo, el programa LiFE (Liderazgo y Formación Estudiantil) contribuye al desarrollo de las competencias transversales y, en algunos casos, las disciplinares. Los alumnos tienen la oportunidad de participar voluntariamente, o en forma estructurada, en programas de actividades deportivas, culturales y de liderazgo estudiantil. Pueden participar como espectadores, organizadores o responsables directos. Sin duda, estas actividades son un medio para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida. También está presente el componente de internacionalización para la construcción de una vida universitaria memorable, pues el Tecnológico de Monterrey cuenta con convenios de colaboración con más de 500 universidades en cinco continentes y se promueve la incorporación de profesores de diferentes países a la institución. Otras experiencias cocurriculares enfocadas al desarrollo humano es la participación en el Hult Prize y el festival de emprendimiento INCMty.
4. **Profesores inspiradores.** Finalmente, como parte del nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje que el Tecnológico de Monterrey ha decidido actualizar, se reconoce la necesidad de redefinir un nuevo perfil del profesor. En ese sentido se destacan estas cinco características esenciales para su desarrollo:

- Inspirador. Es un formador respetado y admirado por los alumnos y colegas.
- **Actualizado**. Renueva de manera constante sus conocimientos sobre su área de especialidad a través de la participación continua en actividades académicas y profesionales.
- **Vinculado**. Participa de manera activa y formal en su entorno profesional a través de la práctica de su disciplina o la formación de redes de colaboración.
- **Innovador**. Genera estrategias y recursos pedagógicos originales y variados, los cuales renueva de forma flexible según el perfil del estudiante.
- **Usuario de las tecnologías de la información.** Incorpora de manera efectiva el uso de la tecnología como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

El Aprendizaje Vivencial surge como una solución disruptiva a los antiguos modelos educativos basados en la participación pasiva del profesor y el estudiante. A diferencia de los enfoques tradicionales, esta corriente promueve la colaboración activa de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y responde a las necesidades actuales de los universitarios, quienes se enfrentan a un mundo globalizado, cambiante y en constante avance tecnológico.

Vivimos un momento de inflexión. Así como ocurrió en la Revolución industrial, cuando el mundo experimentó un proceso de transformación económica, social y tecnológica con una consecuente estandarización masiva de la formación en las aulas, hoy la nueva ola de la innovación eleva los desafíos para la educación superior. Este suceso histórico será recordado en el futuro como el cambio de paradigma que redefinió la forma en que enseñamos y aprendemos.

En este contexto aparece el Modelo Educativo Tec21, una propuesta que tiene el fin de desarrollar entre los egresados del Tecnológico de Monterrey habilidades y competencias para toda la vida a través de una formación integral que estimula la creatividad, el emprendimiento, la resolución creativa de problemas y el trabajo en equipo. Consta de 4 componente principales: aprendizaje basado en retos, flexibilidad en los planes de estudios, una vivencia universitaria memorable y profesores inspiradores.

Los que trabajamos en la educación tenemos la oportunidad única de no solo ser espectadores de este suceso histórico, sino de participar activamente en un nuevo paradigma. Invito a los lectores a atraverse a ser parte de este cambio y empezar a pensar sobre los modelos más idóneos para sus respectivas instituciones académicas, que respondan a contextos, valores y objetivos muy concretos, porque el futuro ya llegó. RM