

LOS RETOS A LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Por: Julián De Zubiría Samper¹

La escuela tradicional dio respuestas a las necesidades y requerimientos de las sociedades agrarias e industrializadas. Enseñó a leer y a escribir; impartió normas básicas de ortografía, de urbanidad y algoritmos aritméticos esenciales. Pero detrás de ese programa encubierto, su verdadero y esencial papel consistió en dotar de trabajadores obedientes y rutinarios a las fábricas, al agro y a las instituciones de la “segunda ola” (Toffler, 1993). Reforzó la sumisión con el castigo, el grito y la vara; enseñó la rutina mediante planas y algoritmos interminables. Para trabajar en las fábricas, el campo y las instituciones propias del período industrial y agrario, éstas eran las habilidades demandadas.

Sin embargo, la sociedad cambió de manera profunda y radical y ya la escuela tradicional no responde a estas nuevas necesidades. La escuela tradicional se torna obsoleta frente a los dramáticos cambios sociales, económicos y políticos vividos desde hace más de cuatro décadas. Se torna ineficiente e inadecuada. No porque siempre lo haya sido, sino porque la sociedad cambiante le plantea nuevos retos y nuevas demandas.

Esto explica por qué, prácticamente en todos los países del mundo, se vive en la actualidad un profundo desfase entre la sociedad y el sistema educativo. La escuela dominante en el mundo entero sigue siendo la escuela tradicional. De esta manera llegamos a una disociación creciente entre la escuela y la sociedad contemporánea. Pero esta desarticulación no es exclusiva de América Latina, como con frecuencia creen los maestros latinoamericanos, en tanto que los cambios descritos corresponden a un mundo globalizado y porque la escuela tradicional sigue siendo dominante incluso en los países industrializados.

Delval (1991) y Reich (1993) concuerdan en la tesis de que hoy en día no existe la escuela para afrontar los retos necesarios del mañana en ningún país del mundo.

Delval es muy claro en la generalización del problema. Al respecto dice:

“Así pues, podemos afirmar que el tipo de enseñanza que se proporciona en la mayoría de las escuelas, **incluidas las de los países más desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social, es en muchos aspectos una preparación para el trabajo dependiente y alienado**, por lo que limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo de los individuos”. (Delval, 1989, p. 32) (S.N)

¹ Miembro fundador y Director de la innovación pedagógica adelantada en el Instituto Alberto Merani (www.institutomerani.edu.co y correo@institutomerani.edu.co)

La lentitud de la escuela para adecuarse a las significativas transformaciones presentadas en la sociedad contemporánea no debe extrañarnos, ya que los cambios educativos suelen presentarse con un profundo retraso en el tiempo, que en algunos casos alcanza hasta los cien años, como puede claramente desprenderse del irónico eufemismo de “Escuela Nueva” con el cual se le conoce al movimiento pedagógico originado a fines del siglo XIX, pero divulgado y consolidado entre los maestros y las instituciones educativas en tiempos recientes. Esta lentitud de la escuela contrasta con la creciente velocidad con la cual los descubrimientos científicos logran incidir y transformar las prácticas cotidianas.

Reich (1993) considera que en unas muy pocas escuelas de Estados Unidos se ha iniciado el tránsito hacia una escuela que privilegie el pensamiento sobre el aprendizaje mecánico, las cuales pueden cubrir actualmente un 15% de la población estudiantil, grupo que ya está sustituyendo la ingestión de información por el desarrollo de la capacidad de análisis, el pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo.

Es muy importante destacar esta posición, porque entre los maestros latinoamericanos pareciera existir una fuerte convicción de que los agudos problemas que afronta la educación contemporánea son propios del subdesarrollo y de debilidades propias del “tercer mundo”. Resulta fácil contraargumentar esta afirmación. La escuela tradicional entró en crisis en Colombia, en América Latina y en el mundo entero. Y entró en crisis porque dejó de ser una respuesta a las nuevas situaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo. Se requiere, como brillantemente lo denominaba un Congreso Mundial en Didáctica celebrado en La Coruña (España), “Volver a pensar la educación”².

Esto explica por qué las presiones por transformaciones radicales del sistema educativo ya no provengan de los sectores más “progresistas” de la sociedad como acontecía hasta los años setenta. Hoy en día las presiones radicales provienen de los sectores vinculados en especial con el sector empresarial. Las industrias e instituciones están siendo golpeadas con la baja calidad de la oferta de trabajo ofrecida por el sistema educativo.

¿Cuáles son entonces, los nuevos retos que seguramente tendrá que abordar la educación en el comienzo del nuevo milenio? ¿Hacia dónde tendremos que enfocar las nuevas escuelas? ¿Qué fines deberá abordar la educación en la nueva centuria?

Como puede entenderse, estas son preguntas demasiado complejas sobre las cuales falta reflexión y discusión amplia entre la comunidad académica, preguntas que la pedagogía hasta ahora comienza a abordar. En un mundo tan aceleradamente cambiante puede resultar peligroso plantear retos futuros. En un mundo en el que los economistas consideran que después de los cinco años lo único que hay es el “negro abismo”. En un mundo en el que la palabra clave es la

² Varios. Volver a pensar la educación. Dos volúmenes. Ediciones Morata. Madrid. 1995

3

incertidumbre, no resulta nada fácil pensar en el siglo XXI. Por ello, y con el cuidado y la modestia que demanda abordar temáticas tan complejas, nos permitimos formular algunos retos para las escuelas del futuro. Seguramente faltan algunos, o los planteados no tienen la importancia ni relevancia que el autor les asigna. Aun así, sólo de esta forma se fortalecerá un debate necesario y por ello nos permitimos formular y sustentar los nueve retos que, a nuestra manera de ver, tendrán que abordar la pedagogía y la escuela en las próximas décadas.

RETOS A LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI³

Hoy en día existe un relativo consenso con las visiones diversas, relativas, contextualizadas y variables de las competencias humanas (Sternberg, 1996 y 1999; Gardner, 1983 y 1993; Feuerstein, 1994; De Zubiría, 2002 y 2005).

En este sentido, parece muy pertinente recoger la formulación realizada hace más de cincuenta años por Henri Wallon (1984), quien sostenía que había que caracterizar al ser humano en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y motora. La primera dimensión estaría ligada con el conocimiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la práctica. En un lenguaje cotidiano diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa.

Desde esta perspectiva, parece bastante adecuado hablar de tres tipos de competencias humanas: unas cognitivas, otras prácticas y la otras socioafectivas. Cada una de ellas es relativamente independiente y autónoma, como podría verificarlo todo aquel que reconoce la existencia de personas muy capaces para el análisis, la interpretación y la lectura, pero muy torpes en la vida cotidiana o el manejo de las relaciones socioafectivas. ¿Conoce acaso usted a alguien muy brillante a nivel cognitivo, pero con serias limitaciones en su vida afectiva, social y emocional? ¿Alguien capaz de leer, analizar e interpretar muy adecuadamente, pero que presenta serias dificultades para la interacción social y afectiva con su madre, sus hermanas o sus compañeros laborales y vecinos? ¿O conoce a alguien muy brillante analítica e interpretativamente pero con indudables limitaciones para resolver problemas cotidianos ligados con el manejo del dinero, los cronogramas, la organización y la planificación, e incluso, su propio tiempo?

³ Es interesante la cercanía con algunos planteamientos en Colombia de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Esencialmente sus propuestas se dirigen a elevar la inversión en ciencia y tecnología (del 0.4% al 2% del PIB), a flexibilizar la formación a partir de noveno grado, a privilegiar la comprensión lectora y la capacidad de razonamiento en la educación básica y a la realización de exámenes diferenciados de Estado, uno en noveno concentrado en la comprensión lectora, la capacidad de razonamiento y la escritura, y otro en el momento del grado de la educación media en el que se evalúe los conocimientos requeridos para la carrera profesional que elija. La revisión del Informe resulta obligatoria para los interesados en la prospectiva educativa colombiana.

En consecuencia, hoy por hoy debería hablarse de tres tipos de competencias: analíticas o cognitivas, socioafectivas, personales o valorativas y finalmente, unas competencias prácticas (De Zubiría, 2005b).

Dada esta caracterización, cualquier propuesta de cambio en educación debería abordar las tres dimensiones humanas. De lo contrario sería una propuesta “coja”, incompleta o sesgada excesivamente hacia uno de los componentes de las dimensiones humanas.

Veamos en las tres dimensiones anteriores, cuáles podrían ser algunos de los principales retos a abordar.

1. DESARROLLAR LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO

Vivimos un período caracterizado por una constante renovación de los conocimientos. Algunos autores han llegado a afirmar que hoy en día cada doce años se está duplicando el conocimiento humano. Si esto llegase a ser cierto, querría decir que ¡en los dos millones de vida humana se ha creada tanto conocimiento como el que se creará entre el año 2000 y el año 2012! En estas condiciones, es absurdo pretender que la escuela siga concentrada en los aprendizajes como lo ha hecho desde tiempos inmemorables⁴. Más que el conocimiento, se torna como prioritaria la capacidad para comprenderlo, para interpretarlo y para procesarlo. Frente a una escuela concentrada en el aprendizaje de informaciones particulares, el mundo contemporáneo exige la formación de individuos con mayor capacidad para el análisis, la interpretación y la síntesis.

Son ya suficientes los estudios nacionales e internacionales que demuestran que tal como está la escuela, la capacidad para inducir, argumentar y deducir no se desarrolla por el simple hecho de que no se ejercita en la escuela.⁵ Y no se ejercita porque no se requiere para los aprendizajes específicos que hoy dominan la escuela mundial. Sin embargo, los individuos del futuro se enfrentarán, ya no a materias primas y maquinarias, sino fundamentalmente a símbolos y su trabajo como actividad dominante consistirá en analizarlos.

En este sentido resultan muy preocupantes los indicadores obtenidos por las investigaciones mundiales sobre la temática del desarrollo del pensamiento y que podríamos resumir en la siguiente síntesis apretada:

⁴ Piense el lector, por ejemplo, en lo que sería concentrar una carrera de ingeniería de sistemas en preparar al estudiante según los conocimientos actuales. Una vez saliera al mercado laboral sus conocimientos habrían quedado totalmente desactualizados y tendría que volver a empezar (espero que esto no suceda actualmente).

⁵ Una síntesis de las investigaciones mundiales se encuentra en Carretero y otros (1987).

5

- Según diversas investigaciones realizadas en la década del ochenta, en Colombia solamente el 6% alcanza pensamiento formal a los 17 años (FAMDI, 1984, Vasco, 1984 y Universidad del Norte, 1986)
- Según estudios de los respectivos Ministerios de Educación, solamente el 12% en Panamá y el 14% de los estudiantes de educación media en Costa Rica alcanzan pensamiento formal (MEN, 1993)
- En Perú, según Pisa 2001, en 5o grado solo el 7% alcanza los logros en el área de lógica matemática y en 4o grado de secundaria apenas el 5% de los estudiantes los lograba (MEN, 2004)

La verdadera esencia del trabajo simbólico es la capacidad de análisis. Gracias a ella, la realidad puede ser simplificada de modo que sea comprensible para la mente humana. El analista simbólico maneja ecuaciones, algoritmos, fórmulas, analogías, modelos e instrumentos de conocimiento, a fin de poder interpretar la realidad. La capacidad de abstracción es la verdadera esencia del análisis simbólico. La realidad se presenta como dato confuso que requiere inventario, como mezcla desordenada de ruidos, formas, colores y olores, carentes de sentido y es, gracias a la capacidad de abstracción, que esta realidad adquiere sentido y significancia (Bachelard, 1973). El analista simbólico realiza este proceso ante los problemas relevantes para la sociedad, ya sea abogado, compositor, investigador, científico, biotecnólogo, guionista, pedagogo o publicista. Su trabajo radica en procesar símbolos, en encontrar regularidades, en identificar oportunidades, en generar modelos.

Cuarenta años después sigue vigente la pregunta de Merani:

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

2. GARANTIZAR UNA COMPRENSIÓN BÁSICA DEL MUNDO

“La ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más temible; una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor”. (Platón)

Aun así, el desarrollo de los procesos de pensamiento no bastaría como finalidad cognitiva de la educación. Además del desarrollo de las operaciones intelectuales y los procesos de pensamiento, se requieren instrumentos de conocimiento propios de cada una de las ciencias. Se requiere que los estudiantes posean proposiciones, conceptos y redes conceptuales claras, diferenciadas, organizadas y estables que les permitan representar adecuada y organizadamente el mundo.

Pensar requiere tanto de los instrumentos como de las operaciones intelectuales, y debido a ello la escuela tiene que abordar tanto los conceptos y redes conceptuales como las inferencias que se puedan extraer a partir de allí (Carretero, 1989).

Hoy en día, la capacidad de almacenar conocimientos particulares se está tornando prácticamente ilimitada. Los libros, los textos, los computadores, las redes, los celulares, Internet, CD, MP3, Flash Memory y los archivos magnéticos se constituyen en inagotables memorias sociales externas al individuo. La necesidad de disponer en la memoria individual de las informaciones y datos particulares ha sido eliminada por estas memorias externas⁶. Cualquier información está al acceso de cualquier individuo presionando una tecla de su computador, del celular o de su MP3. Está en las bases de datos y en las redes mediante los sistemas de intercambio electrónico. La información fluye, es libre; es, por primera vez, “relativamente” democrática⁷ y cambiante a ritmo acelerado. Lo que se requiere son conceptos y redes conceptuales presentes en cada uno de los estudiantes.

Como sostiene Carretero para el área de las ciencias sociales, pero que evidentemente podría ser transferido a cualquier ciencia:

“En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial” (Carretero, 1989).

Esto quiere decir que no basta con enseñar a pensar a los alumnos. También es necesario proporcionarles herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esa capacidad inferencial. Estos instrumentos de conocimiento son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

La pregunta en torno a cuáles contenidos enseñar es, en esta medida, fundamental, ya que sólo así se puede determinar cuáles son los aspectos esenciales de toda la herencia cultural que deban hacer parte de un currículo.

Así parezca absurdo, esta pregunta prácticamente no ha sido abordada de manera fundamental por las corrientes pedagógicas de nuestro tiempo. Ni la escuela tradicional, ni el activismo, ni la mayor parte de las corrientes constructivistas

⁶ Un ejemplo: ¿Cuántos teléfonos recuerda usted de memoria si dispone el archivo del celular para guardar dicha información?

⁷ De todas maneras el acceso a la red sigue siendo muy desigual. Es así como en EEUU uno de cada dos niños tienen acceso a Internet en su propio cuarto, mientras que en América latina menos del 3% de los jóvenes cuentan con Internet en su casa (Portafolio, mayo 5 de 2005)

actuales han abordado de manera clara y definida ésta, que puede ser una de las principales preguntas pedagógicas a resolver.

Al abandonar la pregunta sobre los contenidos fundamentales a enseñar en la escuela, la educación tradicional se perdió en la maraña de las informaciones específicas y dejó el problema de la selección de los contenidos al azar y al tiempo.

La identificación entre conocer y conocimiento redujo las ciencias naturales a los nombres de las plantas, los huesos y las especificidades de las micropartículas; las ciencias sociales a la enumeración de hechos, anécdotas y accidentes; y convirtió la matemática en ejercicios algorítmicos ininteligibles.

Las ciencias enseñadas en la escuela perdieron su carácter abstracto y explicativo de la realidad, y el niño, la posibilidad de cualificar su representación del mundo; perdiendo con ello la motivación por el conocimiento.

Por ello, no debe extrañarnos que ya de adultos conservemos nuestras representaciones infantiles y mágicas del mundo social, físico o matemático. La escuela nunca se preocupó por cualificarlas ya que siempre estuvo dedicada a transmitirnos informaciones específicas (datos, hechos, nombres, definiciones, etc.) que nunca pudieron ser entendidas, por carecer de instrumentos del pensamiento generales y abstractos que les dieran sentido a lo particular y específico. El aprendizaje de una información particular no tiene sentido, si antes no están presentes en el individuo unas herramientas del conocimiento que le permitan entender su significado. Y eso fue lo que desconoció la escuela tradicional.

Por otra parte, la Escuela Activa y la mayor parte de las corrientes constructivistas han centrado el problema pedagógico en las relaciones entre el alumno, el maestro y el saber y por ello han agregado poco a la crucial reflexión sobre los contenidos a trabajar en la escuela. Creyendo encontrar el problema central de la escuela tradicional en la supuesta "pasividad" y "memorización", terminaron por privilegiar las didácticas "activas" y por considerar la metodología como el aspecto más importante por revisar de la escuela actual.

En la educación contemporánea se hace imperiosa una selección de los contenidos, que nos llevará necesariamente en las áreas científicas a los instrumentos de conocimiento esenciales de cada una de las ciencias, a los ladrillos del conocimiento científico. Comprender así los principales conceptos de las ciencias sociales y naturales, y de la matemática, con toda seguridad sería un "techo" adecuado para un estudiante en el momento de la graduación de la educación media.

Uno de los debates más importantes en Europa está centrado en la delimitación de los contenidos mínimos y básicos de la escuela obligatoria. Así se observa en Inglaterra (1988), Francia (1985), Italia (1986) y especialmente en Dinamarca (1986).

La concentración en lo esencial resulta así una de las tendencias mundiales en educación más importantes en el último tiempo. Así, una de las tesis esenciales de la Reforma a la educación en Estados Unidos se ha levantado con la consigna “menos es más” que expresa de manera fiel la necesidad de concentrarse y seleccionar los contenidos.

Como debería haber sido más evidente -y no lo es-, hay que enseñar muchas menos cosas, pero que sean las esenciales y que puedan ser dominadas por los alumnos. La indigestión de la que hablara Platón hace 2.400 años sigue siendo un mal peor que el de la ignorancia.

3. ENSEÑAR A LEER COMPRENSIVAMENTE⁸

“Debemos hacer más para ayudar a todos nuestros niños a que aprendan a leer. El 40% de nuestros niños de ocho años no puede leer por su cuenta. Esa es la razón por la cual hemos comenzado la iniciativa “America Reads” (Estados Unidos lee) (Clinton, 1997)

Durante todo el siglo pasado en los países industrializados y durante las últimas tres décadas en el caso de los países de desarrollo humano medio, se ha presentado un sensible incremento en la cobertura del sistema educativo, que ha permitido a los primeros llegar a un nivel de alfabetismo adulto de prácticamente la totalidad de la población y del 65% a los siguientes. En América Latina el cubrimiento de la escolaridad primaria está garantizado para el 70% de los habitantes de las ciudades. Aun así, persisten enormes debilidades en los países de mayor pobreza.

En los inicios del siglo XXI, cerca de novecientos millones de adultos aun no saben leer ni escribir. Uno de cada seis habitantes del planeta tierra, en plena sociedad global e interconectada, no tiene acceso a la comprensión de los avisos de un bus, un aviso callejero o un periódico, para no hablar de un pequeño cuento, ni menos de un artículo científico.

Como demuestran diversas investigaciones (UNESCO, 1993; Lavin, Sonia, 1996 y Gutiérrez, López y Arias, 1973), el éxito o el fracaso escolar queda prácticamente sellado para el niño en su primer año de vida escolar y en este proceso el aspecto educativo más importante es el aprendizaje de la lecto-escritura. En América Latina,

⁸ Debe llamarse la atención en el sentido de que el reto señalado no incluye habilidades de escritura de ensayo, esenciales hoy en día desde todo punto de vista, en el análisis simbólico. Sin embargo, estas habilidades son sensiblemente más complejas y en consecuencia no podrán convertirse en un verdadero reto educativo general hasta no alcanzar niveles mayores a los actuales en la comprensión lectora. Una vez éstos se consigan, sin dudarlos, las habilidades ligadas con la escritura se pondrán a la orden del día como prioridad.

el 45% de los niños matriculados en el primer grado de enseñanza reprueban el año y se convierten en repitentes. Casi la mitad de los niños latinoamericanos pierden su primer año de la escolaridad básica por dificultades en sus procesos de aprendizaje de la lectoescritura y lo más triste es que todo indica que estas debilidades subsisten con el tiempo. Así, estudios adelantados en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México indican que la mitad de los alumnos de cuarto grado no logran entender si quiera lo que deletrean (Schiefelbein y Tedesco, 1995).

El estudio cubano es a este respecto aun más elocuente al mostrar que la casi totalidad de los alumnos que obtuvieron resultados insuficientes y deficientes en las pruebas de lectura a los siete años, resultan con aprovechamiento deficiente a los once años. Es así como tan solo el 41% de los estudiantes que obtuvieron resultados deficientes a los siete años, logra niveles aceptables a los once años. De manera análoga se observa que el 95% de los que obtuvieron resultados excepcionalmente altos a los 7 años alcanzaron resultados similares a los once (Gutiérrez, López y Arias, 1973, p. 26 y 27).

(Alarmante)
En 60 países, la escolaridad promedio de sus habitantes no llega a los 2 años y en 19 de ellos, la escolaridad es inferior a un año! (Naciones Unidas, 1992).
Se estima que el 17% de los jóvenes norteamericanos no estarían en capacidad de comprender una simple noticia deportiva por ser analfabetas funcionales (Reich, 1993)

Hasta ahora hemos hablado de analfabetismo total y funcional derivado de la ausencia de participación en el sistema educativo. Aun así hay que entender que la participación en el sistema educativo no garantiza la comprensión lectora y que como han sustentado diversas posturas (De Zubiría, M, 1995, Ferreiro, 1982 y 1989, Van Dijk, 1997, 1998 y 2004; Ministerio de Educación Nacional, 1997) existen niveles diferentes de comprensión lectora. La lectura fonética es tan solo un primer escalón en el proceso de aprehendizaje

lector y ella permite al lector mediante el uso de operaciones analítico-sintéticas la traducción de fonemas en sonidos, más no en proposiciones, conceptos o redes conceptuales; de allí que este proceso sea perceptual y no exija la aparición de la comprensión lectora. El peso que la escuela ha dado a la lectura fonética y la identificación que ha realizado entre lectura fonética y lectura en general, representa ya de por sí un serio obstáculo en el camino para garantizar niveles de comprensión, que aseguren que los términos sean significativos para el lector, que se infieran las proposiciones envueltas en las frases, que se puedan identificar entre ellas las macroproposiciones contenidas en el texto, su organización y su estructura, y que se pueda leer los nexos entre la obra, el autor y la sociedad.

En estas condiciones, la obtención de niveles altos de comprensión lectora se convierte en una prioridad educativa nacional en mayor medida si, como decíamos al

comienzo, la escuela tendrá que marchar crecientemente hacia el desarrollo de la capacidad de abstracción.

Los estudios citados demuestran que la comprensión lectora está lejos de ser una meta alcanzada por la escuela actual y que no lograrlo, condena al niño a una vida de fracasos escolares; por ello la obtención de la comprensión lectora se constituye en uno de los principales retos a alcanzar frente a los retos educativos del siglo XXI. En este sentido la pretensión de los Ministerios de Educación del área de alcanzar el dominio de un segundo idioma puede ser loable y necesaria en una sociedad que universalizó el idioma inglés, pero parece ser totalmente inalcanzable en las próximas décadas en la mayor parte de la población. Todo indica que es aun más importante que aprehender a leer y a escribir en inglés, es aprender a leer y escribir en el idioma nativo, y esa meta aun estamos muy lejos de alcanzarla.

INDICADORES DE LA INCOMPREENSIÓN LECTORA

- ✓ En la prueba Saber del Ministerio de Educación Nacional (1993) el 50% de los estudiantes tiene un rendimiento inferior a lo esperado para primer grado.
- ✓ “Después de doce años de escolaridad, el 40% de las personas en EEUU no puede entender un artículo del New York Times y lo que es más grave, no puede leer el itinerario de un bus” (Unesco, 1991).
- ✓ Estudios adelantados en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México indican que la mitad de los alumnos de cuarto grado no logran entender ni siquiera lo que deletrean (Schiefelbein y Tedesco, 1995).
- ✓ Las investigaciones adelantadas en el país por el Ministerio de Educación Nacional sobre comprensión lectora, muestran un predominio de la lectura fragmentaria sobre la lectura global de textos (MEN, 1997)
- ✓ Los resultados de Pisa 2001 muestran que el 54% de los estudiantes peruanos de 7o grado de secundaria están por debajo de la alfabetización elemental (MEN, 2004)

4. FORMAR INDIVIDUOS E INSTITUCIONES FLEXIBLES

“La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y la ilusión” (Morin, 2000)

En el I Congreso Nacional de Creatividad, celebrado en Bogotá, Colombia, en 1989, el maestro Nicolás Buenaventura preguntaba si nosotros nos habíamos imaginado

un banco atendido por cajeros profundamente creativos, que se hicieran preguntas ante cada consignación, pago de servicio, traslado de cuenta o retiro de fondos.

Un cajero que reflexionara si los dineros por consignar provienen del narcotráfico o la corrupción, no sería un buen empleado de la “segunda ola” (Toffler, 1993). Un cajero bancario que indagara sobre el origen del dinero proveniente de las consignaciones no sería un buen cajero, ya que los trabajos rutinarios se hacen mejor entre más rutinariamente se realicen. Por eso pueden ser sustituidos por máquinas, que no se equivocan al devolver dinero, no pierden tiempo tomando café, no conversan, no coquetean con las jóvenes que se acercan a la ventanilla, ni se distraen; como ha sido ampliamente demostrado en el acelerado proceso mundial de robotización en la atención bancaria, que ha permitido en un lapso inferior a los veinte años alterar completamente la atención directa al usuario.

Retomando la pregunta del maestro Buenaventura, podríamos indagar si algo similar no sucedería si pensamos en un obrero especializado del sector automotriz, un vigilante de un parqueadero, un vendedor de boletas de cine, un chofer de bus o un almacenista, para no mencionar sino algunos ejemplos.

La prioridad por formar individuos flexibles es una necesidad estrictamente contemporánea. El trabajo rutinario, sincronizado y cumplido que exigían las empresas y las instituciones, va en contravía a las tendencias mundiales señaladas. Los individuos que pensaban por sí mismos, que tomaban sus propias decisiones y donde éstas eran diferentes a las habituales, se constituían más bien en un problema, en una época en la que ha predominado la homogenización. Hoy en día, el mundo ha comenzado a valorar la flexibilidad; y es así como en toda empresa e institución importante existen los creativos y dentro de poco tiempo constituirán uno de sus departamentos más importantes.

Pero la flexibilidad no solo tiene que ver con la formación de individuos de mentalidad amplia. Involucra a las instituciones y a todo el sistema educativo. La flexibilidad se refiere a las instituciones, al currículo, a la adecuación a las condiciones geográficas, sociales, físicas y mentales de los individuos, a la atención a la diversidad. Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogenizante, un sistema educativo creado a imagen de la fábrica y formador de obreros y empleados, en el que las asignaturas esenciales han sido la sumisión, la rutinización y el cumplimiento (Toffler, 1993), la nueva escuela tendrá que reivindicar la diversidad y la formación para el análisis simbólico. El papel de la escuela – como decía Merani – es humanizar al hombre; es decir, hacerlo más pensante, más amoroso y más actuante. ¡Qué lejos estamos todavía de ello!

La casi totalidad de escuelas tradicionales se parecen entre sí. Sus contenidos, sus estructuras, sus ambientes, sus maestros y sus fines son iguales; como si los sujetos que forman fueran idénticos. Este es el resultado de la homogenización y uniformización heredada de la “segunda ola”, que las nuevas escuelas deberán

sustituir por la diversificación y el respeto a la individualidad. Las escuelas crecientemente deberán destinarse a formar individuos diferentes para variedades de opciones.

Este proceso de flexibilización ya se ha iniciado. En varios países de la región se administran varios currículos simultáneamente, se elaboran Proyectos Educativos de Centro, se promueven las innovaciones y se utilizan sistemas flexibles de evaluación y promoción.

En Colombia, un significativo proceso de flexibilización ha sido solicitado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. La así llamada por la prensa "Misión de sabios" propuso la creación de dos exámenes de Estado, uno al culminar la escuela básica y otro al terminar la educación media. El primero de ellos se orientaría a verificar el desarrollo del pensamiento formal y la habilidad para escribir y leer comprensivamente; y el segundo a evaluar los conocimientos en las áreas requeridas para su tránsito universitario. De esta manera su solicitud consistió en privilegiar lo esencial del pensamiento y la lectoescritura durante la educación básica, al tiempo que favorecer una gran flexibilización para la educación media. Una versión adaptada de ello generó profundos y positivos cambios en las pruebas de estado a partir del año 2000 (De Zubiría, 2005b).

Este creciente y acelerado proceso de diversificación y flexibilización del sistema educativo responde al también acelerado proceso de flexibilización de la vida económica y social, y con seguridad seguirá acentuándose en los próximos años. En el futuro próximo aparecerán instituciones educativas más especializadas que respondan a los intereses, necesidades, ideales y capacidades diferenciadas de los individuos.

En este contexto cobra plena vigencia la postura de la Comisión de educación europea formulada dos décadas atrás:

"La educación democrática no es aquella que ofrece lo mismo para todos, sino aquella que ofrece para todos aquello que cada uno necesita en su proceso educativo" (Comisión de cultura y educación europea, 1986)

5. LA FORMACIÓN DE INDIVIDUOS MÁS AUTÓNOMOS.

La vida en comunidades pequeñas, con importantes y efectivos instrumentos de regulación social, donde el ladrón, la prostituta o el "loquito" del pueblo eran conocidos por todos sus habitantes; donde los vecinos actuaban como padres temporales; la madre se entregaba por completo a la orientación de sus hijos y en la que la iglesia prescribía sin mayor discusión sobre lo moral y ético, no exigía de los individuos grandes decisiones. La vinculación laboral era una garantía de estabilidad presente y futura, el matrimonio aseguraba una vejez en compañía de la esposa, los hijos y los nietos. El hijo del agricultor sabía que iba a ser agricultor. El mundo

marchaba así con ritmo lento, claro y estable. Se sabía o se podía predecir el futuro. La política venía en los genes, los matrimonios eran de por vida y no existía la multiplicidad de opciones para elegir la vida laboral, económica o social

El futuro se llama incertidumbre, postulaba hace apenas unos años Morin (2000) y en el cine, "Forrest Gump" o "Corre Lola, corre" recreaban la tesis de que el azar jugaba a los dados con la vida, contrariando la tesis de Einstein un siglo atrás. Vivimos una época en la que han vuelto a triunfar paradigmas derivados en mayor medida de Heráclito que de Parménides. El matrimonio de hoy, probablemente mañana dejará de serlo; la empresa pujante puede desaparecer en cualquier momento; los productos de gran aceptación seguramente no existirán en pocos días. En estas condiciones, y en medio de un bombardeo asfixiante de información, el individuo se enfrentará a múltiples decisiones cognitivas, vivenciales y valorativas, sobre las que tendrá que optar. Por ello, la escuela se enfrenta al reto de formar individuos que estén en capacidad de tomar todas y cada una de estas decisiones de manera responsable, y para ello requiere formar individuos autónomos. Estos individuos estudiarán a sus propios ritmos, en sus propios espacios y tiempos; luego, se convertirán en trabajadores que tendrán que tomar a diario decisiones, porque ya no deberían tener un jefe autoritario que decida por ellos.

Nosotros fuimos formados como adultos heterónomos. Se nos enseñó a respetar las normas sólo en presencia de los mayores o los agentes de control. Aprendimos a no decir groserías y a no copiar en los exámenes, pero siempre en presencia de los profesores... Y por ello, cuando vamos por la calle, miramos primero si nos observan antes de botar la basura, pero casi nunca miramos dónde está el cesto de basura. Cuando manejamos, nos cercioramos de que no esté el policía de tránsito para realizar un cruce prohibido. Preguntamos primero a nuestro copiloto si hay policía o no lo hay, y casi nunca nuestra pregunta se dirige a conocer qué vuelta hay que realizar para tomar correctamente la calle contraria. Somos adultos heterónomos. Pero el mundo cambió, y es otro el tipo de individuo que tenemos que contribuir a formar.

Difícilmente hoy por hoy en educación se encuentra una finalidad más importante que la autonomía, que el estudiante piense, valore y actúe por sí mismo y en el que la educación lo ayude a elaborar su propio proyecto de vida. Solo allí culmina propiamente el proceso educativo y por eso para todo maestro consciente debería siempre ser una meta el lograr que el alumno deje de necesitar su apoyo y participación, para que su estudiante viva por sus propios medios y fuerzas y en la dirección que determine.

6. FAVORECER EL INTERÉS POR EL CONOCIMIENTO

“No hay conocimiento sin amor
y no hay amor sin conocimiento” (Piaget)

No tendría sentido una propuesta educativa que no definiera y defendiera una acción clara y deliberada por favorecer el interés por el conocimiento. El interés por el conocimiento es la verdadera “gasolina” de todo proceso intelectual. Es lo que garantiza que lo enseñado siga operando aun después de salir del salón de clase, lo que permite que el conocimiento alimente más conocimiento. Sin interés, de poco valdría la comprensión conceptual o la habilidad para pensar, ya que el objetivo de todo maestro es el que su alumno aprenda a aprehender, para que cuando él no esté presente sigan teniendo impacto sus enseñanzas. Pero para esto es indispensable cultivar el interés por conocer, la necesidad por hacerse preguntas y la ansiedad por entender.

El interés por el conocimiento será esencial en una época en la cual la educación no tiene límites de edad ni de épocas. Como es sabido, la educación actual se desarrollará ya no solamente en las escuelas y universidades; se extenderá durante el período laboral y adulto del individuo. De esta manera, las empresas y las instituciones seguirán adelantando procesos educativos que antiguamente estaban restringidos exclusivamente a las instituciones educativas. Por ello se requiere cultivar el interés por la ciencia, la necesidad de preguntarse, la motivación por comprender el funcionamiento del mundo social, natural y matemático. Se requiere cuidar y abonar las preguntas infantiles. Algo que la escuela tradicional ha hecho muy mal.

7. FAVORECER LA SOLIDARIDAD Y LA DIFERENCIACIÓN INDIVIDUAL

El individuo es una creación reciente de la historia. Hasta hace muy poco tiempo para la Iglesia, los partidos políticos, los medios de comunicación o las escuelas, lo que existían eran “masas” de fieles, de productores y demandantes, de seguidores y de votantes, de lectores y oyentes, y de alumnos.

El papel predominante alcanzado por el individuo en la fase actual del desarrollo del capitalismo ha hecho parecer lo colectivo como un valor anticuado, casi que medieval. El individualismo es así un sello característico de la sociedad occidental actual.

En estas condiciones podría parecer contradictorio defender la solidaridad, la angustia frente a la angustia del otro y la sonrisa y el placer derivados de la felicidad ajena. Sin embargo - y frente a la tendencia actual- la preocupación por los demás es también una tendencia natural del ser humano. Ya decía Aristóteles que el hombre era un ser social, un ser que no puede subsistir de manera aislada. Como argumentaba Einstein:

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

Lo dicho por Einstein hace más de setenta años, hoy adquiere mayor importancia. El trabajo se hace cada vez de manera más grupal y colectiva. La época de los grandes científicos e inventores trabajando a la manera de “Ciro Peraloca” ha desaparecido para la historia humana. Los avances científicos y los inventos ya no son producto de individuos aislados sino de verdaderos equipos, de centros de investigación que trabajan de manera aunada. Por ello, es muy previsible que en el futuro inmediato los Premios Nobel no sigan siendo adjudicados a individuos aislados sino a los verdaderos equipos científicos de los centros de investigación.

Esta necesidad de favorecer la solidaridad se acrecienta en el mundo actual y en especial en un continente como el que vivimos.

En los albores del siglo XXI, ochocientos millones de adultos se levantan todos los días con hambre ya que solo cuentan con un dólar diario para subsistir. Una sexta parte de la población mundial, la mayoría de ella conformada por mujeres, no ha podido acceder al invento sumerio realizado hace ya más de seis mil años de vida humana. Sesenta y seis de cada cien habitantes de India y Bangladesh sufren de desnutrición.

En América Latina 32 millones de niños pierden el año de estudio y se estima que el 47% de los matriculados son repitentes⁹. Los estudiantes permanecen en la escuela primaria de seis grados en promedio durante 7.3 años, pero solo avanzan 4.2 grados. En promedio por cada estudiante graduado de la educación primaria se emplean 15.5 años-alumno de estudio (Schiefelbein y Tedesco, 1995, p. 30).

En estas condiciones, poder colocarse en la posición del otro para sufrir con sus tristezas y gozar con sus alegrías se torna en una necesidad impostergable.

En un país que se desangra ante la indiferencia y la impotencia de la sociedad civil y el Estado, en el que la muerte y la desaparición forzosa conviven a diario y en cada esquina, así algunos quieran desconocer la existencia de una guerra que nos está desangrando. En un país en el que se ha derrumbado de tiempo atrás el Estado y se entrega por porciones a la mafia, a la delincuencia, a la justicia paramilitar y a los grupos guerrilleros; país con agudos problemas de concentración de la riqueza, en el que la mitad de la población se rebusca el sustento diario sin ningún apoyo del

⁹ En solo costos económicos el valor estimado por la UNESCO originado por la repitencia es de US\$ 5.200 millones de pesos anuales (Schiefelbein, Ernesto y Tedesco Juan Carlos, 1995)

Estado ni ninguna seguridad social, en el que la corrupción ha invadido todos los espacios de la vida nacional y en el que verdaderas mafias sustraen el erario público ante la vista y el silencio de todos. En este país, en especial, que ha cercenado los sueños y la vida, poder colocarse en la posición del otro para sufrir con sus tristezas y gozar con sus alegrías, se torna en una necesidad impostergable.

8. DESARROLLAR LA INTELIGENCIA INTRA E INTERPERSONAL

Como dijimos al comienzo de estas reflexiones, los seres humanos piensan, aman y actúan, según la sabia expresión de Wallon (1984). Ya hemos dicho que en el pensar existen múltiples dudas sobre los niveles alcanzados por la escuela al haber privilegiado lo específico sobre lo general, el aprendizaje sobre el pensamiento y la memoria de corto plazo frente a la memoria semántica. Pero si ello es así a nivel cognitivo, en el sentir y en el amar no existen dudas sobre el impacto de la escuela; y no las existen, porque triste y desafortunadamente hay que decir que la escuela actual no nos ha formado valorativamente.

La escuela que todos conocemos es una escuela heterónoma concentrada en las normas y no en los valores; es una escuela para formar individuos cumplidores y obedientes, pero no seres libres, autónomos y pensantes. Es una escuela para crear los empleados sumisos que demanda el mundo de la fábrica. Y por ello creyó que no era necesario enfrentarnos a la duda, a la incertidumbre o a la valoración. No nos ha enseñado a conocer a los otros, a favorecer la tolerancia o la amistad, y mucho menos a conocernos a nosotros mismos. Es una escuela sesgada cognitivamente que casi ha abandonado por completo la dimensión socioafectiva. Por ello, somos tan frágiles en la vida afectiva y en el mundo del amor y los sentimientos. Afortunadamente -como diría Mafalda-, existen los descansos, los compañeros y las vacaciones, porque es allí -hoy día- donde se está aprehendiendo y formando la dimensión socioafectiva. El problema es que en esa escuela de la vida, los docentes saben tan poco como nosotros mismos.

A pesar que sabemos que el 80% de la comunicación humana es no verbal y que las competencias socioafectivas son tan importantes como las cognitivas para enfrentar con éxito las demandas de la vida, la escuela actual siguió creyendo que su única responsabilidad era con los aprendizajes cognitivos. En un "olvido" totalmente inexplicable, la escuela no nos ha enseñado a amar o conseguir novia, a mantener las relaciones afectivas o a dialogar con los hijos. No nos ha ayudado a conocernos, a manejar nuestras emociones, definir una estructura valorativa o a elaborar nuestro propio y singular proyecto de vida.

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

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

Vivimos en una sociedad en la que es dominante la profunda soledad, aislamiento y depresión de sus miembros. Seguramente, algún día la historia humana hará un juicio a la comida "chatarra", el chateo y la publicidad, por sus efectos sobre el aislamiento y la depresión de la población. Algún día se juzgará el efecto sobre la cultura humana de la invasión del hogar por televisores y celulares. Pero por ahora, lo claro es que cada niño tiene menos hermanos, menos padres, menos primos, menos tiempo, menos comunicación y menos afecto.

Vivimos una época que ha ido eliminando de manera creciente el tiempo libre. Hasta en el baño y en la noche más profunda suena el celular o el televisor. Aun esperando un avión, o en el mismo vuelo, hay que seguir trabajando, y por ello se autoriza seguir conectado al puesto laboral, mediante un celular, la red o un portátil. Sociedad "trabajoadicta" cuyo tiempo entregado a lo laboral lo toma de la familia, la diversión, la lectura o el deporte. Empresas que exigen disponibilidad completa, pero a cambio solo ofrecen inestabilidad, incertidumbre, ansiedad y ausencia general de comunicación.

En este contexto social, laboral, familiar, histórico y cultural, la preocupación por la estabilidad psicológica y afectiva de cada uno de sus miembros, y en especial de los niños, cobra especial atención. En particular, la responsabilidad creciente de la escuela para formar niños que se conozcan más así mismos y que sepan leer los gestos y las expresiones de los demás. Niños más inteligentes intra e interpersonalmente.

9. CONSTRUIR UNA ESCUELA RESPONSABLE

“Pero el cambio más grande y para el cual están menos preparadas es el de hacer escuelas responsables; escuelas que se comprometan con los resultados” (Drucker)

¿Pagaría usted por el arreglo de un auto si éste mantuviera después de la permanencia en el taller los mismos daños iniciales? ¿Reconocería los honorarios a un pintor de su casa si la mezcla estuviera mal hecha, dejara espacios sin pintar, utilizara tonalidades distintas en la fachada y fuera evidente que la pintura no iría a permanecer porque el número de "manos" utilizada fuera inferior a la necesaria? Entonces, ¿por qué pagan los padres por la educación, independientemente de la calidad educativa que reciben sus hijos, independientemente de que se cumplan o no los propósitos buscados?

La escuela actual es profundamente irresponsable, ya que no se compromete ni garantiza nada. Cualquier falla en el proceso la traslada al alumno, a su familia o en el peor de los casos, a la sociedad; pero ella misma, casi siempre elude toda responsabilidad.

Los maestros universitarios responsabilizan del fracaso a los docentes y a la escuela básica en su conjunto. Los maestros de bachillerato ubican el problema en los maestros de primaria, éstos lo trasladan a las profesoras del preescolar. Los profesores de preescolar prefieren responsabilizar a los padres, al tiempo que éstos descargan por lo general su responsabilidad en la televisión. Los maestros, en su conjunto, culpan a los Ministerios de Educación y a los exámenes de Estado. Los Ministerios de Educación, por su parte, responsabilizan a los maestros. Lo único claro es que cada día estamos peor y aparentemente nadie es responsable a juzgar por los egresados del sistema; pero el problema ya tocó fondo y exige medidas inmediatas.

Bastaría revisar los manuales de convivencia escolares para ver la facilidad con la cual los educadores y las instituciones educativas ofrecen formar individuos analíticos, críticos, creativos, afectivos, formados en valores e integrales. Y qué distantes estamos de acercarnos a estas finalidades. Si por lo menos una mínima parte de lo allí formulado se cumpliera, con seguridad la situación educativa actual no sería tan grave.

En este sentido resulta muy dicente el énfasis en la calidad que se ha adoptado en algunos de los sistemas educativos del mundo. En Estados Unidos uno de los elementos centrales de la Reforma educativa adoptada durante la década anterior consistió en otorgar estímulos en dinero, en apoyo y en créditos a las instituciones y a los maestros que obtuvieran los mejores balances.,

Por ello no debe extrañarnos que el ex presidente de los Estados Unidos Bill Clinton, en uno de sus mensajes al Congreso, manifestara hace un tiempo:

“El primer objetivo educativo para los próximos cuatro años será el de realizar una cruzada para establecer normas educativas, pruebas nacionales que representen todo lo que deben saber nuestros estudiantes para tener éxito en la economía del conocimiento del siglo XXI, pruebas nacionales de rendimiento estudiantil; en matemáticas y lenguaje” (Clinton, 1997).

En el mismo sentido debe entenderse la creación o el fortalecimiento de instituciones que realizan pruebas nacionales de control de calidad como las realizadas en Colombia (SABER), y la creación de planes sistemáticos de evaluación de la calidad de la educación en Francia, Suecia, Noruega, España, Argentina, Chile, Estados

Unidos, Canadá, Reino Unido, Holanda, República Dominicana, México, Dinamarca y Suiza, entre otros¹⁰.

De otro lado, pero bajo el mismo objetivo, en Corea y en Japón el pago salarial de los maestros se realiza desde hace tiempo -como debería ser, según nuestro criterio- a partir de los resultados obtenidos por los alumnos. Si la función del maestro es enseñar, parece lógico que se evalúe su trabajo según la calidad lograda en su enseñanza y para ello, el mejor criterio siguen siendo los niveles de aprehendizaje logrados por sus alumnos. Es por ello que resulta apenas natural que el pago salarial de un maestro se realice según los niveles de aprehendizaje alcanzado por sus alumnos. Se torna claramente absurdo el modelo dominante en América Latina y en Colombia de un escalafón docente en el cual los maestros ascienden por criterios de edad y cursos de ascenso. ¿Cómo puede ser posible que el pago a los maestros sea independiente de su función de enseñar? ¿Cómo puede ser posible que ganen lo mismo maestros de calidad y maestros deficientes, dado que ambos tienen el mismo tiempo en el magisterio? ¿Qué sentido tiene que todos los maestros reciban anualmente incrementos salariales similares independientemente de si su trabajo es excelente, regular o mediocre?

Con enorme agudeza, Drucker (1994) considera que el cambio más grande que se presentará en las escuelas del futuro estará asociado al compromiso que ésta realizará frente a padres y alumnos para obtener resultados. La escuela se tendrá que volver responsable y tendrá que asumir compromisos con la finalidad buscada; en una palabra: la escuela se volverá responsable¹¹.

Para finalizar, dos preguntas.

Hace algunos años, Virginia Gutiérrez de Pineda, una de las más importantes investigadoras nacionales, especializada en el tema de la familia preguntaba: Si todo cambia, ¿por qué no lo hace la familia? Tres décadas después, su pregunta perdió vigencia y, parafraseándola, habría que preguntar: Si todo cambia, ¿por qué no lo hace la escuela?

Y una última pregunta. Merani preguntaba hace treinta años: ¿Por qué, si sabemos todo lo que sabemos sobre el aprehendizaje, no cambia la escuela? ¿Será que algún día su ilusión de una escuela que ayude a humanizar al hombre podrá realizarse? ¿Estaremos entonces cerca de crear una escuela que forme individuos más pensantes, más amorosos y más actuantes?

¹⁰ En nuestro contexto se destaca las experiencias de Costa Rica y Argentina desarrolladas desde inicios de la década del noventa y la experiencia en el estado de Minas Gerais en Brasil.

¹¹ Al respecto consultar la lectura de Drucker: "La escuela responsable", del libro referenciado: "La sociedad postcapitalista".(1994)

Por lo pronto, hemos dado el primer paso: comprender que hay que volver a pensar la educación. El segundo paso dependerá de cada uno de nosotros.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRETERO, M. y otros. (1987). La enseñanza de las ciencias sociales. Editorial Visor. España.
- _____ (1997). Debates constructivistas. Editorial Aique. Argentina.
- CARRETERO, Mario y Pozo, Juan I (1983a). El adolescente como historiador. Revista Infancia y Aprendizaje No.23. Madrid. España.
- CLINTON, Bill (1997). La visión educativa de Clinton para el tercer milenio. Mensaje del Presidente Clinton al Congreso de los Estados Unidos.
- COLL, César (1994). Psicología y Currículum. Editorial Paidós. Argentina.
- _____ (1996). ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?. Cuadernos de Pedagogía, marzo 1996. España.
- COLL, César y otros (1998). Los contenidos en la Reforma Educativa. Editorial Santillana. España.
- DAVIDOV, Vasili (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo; que aparece en Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Colombia.
- DEL VAL, Juan (1976). La Epistemología genética y los programas escolares. Revista Cuadernos de Pedagogía No. 13 Madrid. España
- _____ (1993). Los fines de la educación. Editorial Siglo XXI. España.
- DEL VAL, Juan y otros (1989). La construcción social en la mente del niño, que aparece en ENESCO, Iliana y otros. España.
- DE ZUBIRIA, Julián (2002) De la escuela nueva al constructivismo. Cooperativa editorial del magisterio. Colombia.
- _____ (2005). Inteligencias, talentos y educación. Lo que todos debemos saber. Instituto Alberto Merani. Colombia.
- _____ (2006a). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Cooperativa editorial del magisterio. Colombia.
- _____ (2006b). Los modelos Pedagógicos. Cooperativa editorial del magisterio. Colombia.
- DRUCKER, Peter (1994). La sociedad postcapitalista. Editorial Norma. Colombia.
- GARCÍA, José Luis (1992). Problemas mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas. Editorial Dykinson. España.
- GUTIÉRREZ, J, LÓPEZ , J. y ARIAS, G. (1973). Un estudio del niño cubano. La Habana. MINEDITORIAL . Cuba.
- LEVYN, Henry M. (1995). Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools). En Volver a Pensar la Educación. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata. España.
- MERANI, Alberto (1969). Psicología y Pedagogía. Editorial Grijalbo. México .

- _____ (1977). Naturaleza humana y educación. Editorial Grijalbo. México.
- MORIN, Edgar (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- REICH, Robert (1993). El trabajo de las naciones. Editorial Vergara.
- Reynolds, D. y otros (1998). Las escuelas eficaces. Editorial Santillana. España.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y TEDESCO Juan Carlos (1995). Una nueva oportunidad: El rol de la educación en el desarrollo de América Latina, Editorial Santillana. España.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995). Funciones sociales de la educación, que aparece en CEAPA, Los retos a la educación ante el siglo XXI, Madrid, Editorial Popular. España.
- TOFLER, Alvin (1985). La tercera ola Ediciones Orbis. México.
- VARIOS (1995). Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Editorial Morata. Dos volúmenes. España.
- VAN DIJK, Teun (1997). La ciencia del texto. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- _____ (1998). Texto y contexto. Ediciones cátedra. Madrid. España.
- WALLON, Henry (1984). La evolución psicológica del niño. Editorial Grijalbo. España.
- _____ (1987). Psicología y educación en el niño. Ministerio de Educación y Cultura. España.

JULIAN DE ZUBIRIA SAMPER

Magister Honoris causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador (2000). Economista, pedagogo e investigador. Ha sido Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador en la Reforma de la educación básica, de la Universidad del Parlamento Andino en la Reforma de la educación media, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el diseño del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y del Convenio Andrés Bello. Ha realizado seminarios de capacitación docente sobre desarrollo del pensamiento en Argentina, Brasil, España, México, Cuba, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Chile, Ecuador, Perú, Brasil, República Dominicana y Colombia.. Profesor de Postgrados en Educación en Colombia, Ecuador y Chile. Autor de las obras Competencias argumentativas, Teorías contemporáneas sobre la inteligencia, Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad y Modelos Pedagógicos, entre otras. Coautor de Biografía del Pensamiento y Fundamentos de Pedagogía Conceptual, entre otros. Miembro fundador de la Innovación pedagógica adelantada en estas dos últimas décadas por parte del Instituto Alberto Merani y Director del mismo desde 1990.

