

# Hacia una educación de calidad para todos

Testimonio de una innovación educativa

Por Julián De Zubiría Samper<sup>1</sup>

## Abstract

El presente ensayo aborda el tránsito realizado en la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani (IAM) de una institución de educación especial a una institución inclusora. El IAM fue creado en 1988 para trabajar con niños con capacidades y talentos especiales; en consecuencia, en sus años iniciales fue caracterizado como una innovación pedagógica que atendía una población de capacidades especiales. Sin embargo, los programas de seguimiento e investigación llevados a cabo en la institución, y las reflexiones teóricas del equipo innovador, los condujeron en 1997 a tomar la decisión de abrir la institución a niños de todas las capacidades intelectuales. Paralelamente, desde este año el Instituto Alberto Merani se independizó de la Fundación de Pedagogía Conceptual, entidad con la que había trabajado desde su fundación. La decisión de convertir al Merani en una entidad inclusora pudo materializarse cuando a partir del año 2000 fueron recibidos en la institución niños y jóvenes de todas las capacidades intelectuales.

El artículo sustenta los argumentos teóricos y empíricos que condujeron a la conversión de la institución en entidad educativa inclusora y muestra el proceso de seguimiento y validación al que fue sometida esta decisión, utilizando para ello diverso tipo de pruebas, investigaciones y seguimientos. A juicio del autor, dicha decisión fue profundamente favorable para el desarrollo cognitivo, afectivo y práxico de los estudiantes y para el desarrollo y la consolidación del modelo pedagógico que orienta la innovación: la Pedagogía Dialogante.

---

<sup>1</sup> Miembro fundador del Instituto Alberto Merani y Director de la institución desde 1990

This essay explains the transition of Instituto Alberto Merani (IAM), an educative innovation, from a special education center towards an inclusive education institution. IAM was created to teach gifted and talented children. Therefore, it was initially conceived as an educative innovation assisting gifted population. However, since 1997, IAM widened its scope to different skilled children, obeying findings based on tracking and investigation inner programs, along with theoretical discussions carried out by an innovative team. This same year Instituto Alberto Merani ended its relationships with Fundación de Pedagogía Conceptual, having been part of it since its foundation. Thus, in 2000, the decision of becoming an inclusive education institution turned into a reality, when diverse skilled children and youngsters attended IAM.

This article supports those theoretical and empirical statements leading this transition towards an inclusive education institution. In addition, it shows tracking and validation processes that originated this transformation, including tests, investigations and records. According to the author, this evolution has been absolutely fruitful in terms of students' cognitive, emotional and practical development. Similarly, Dialoguing Pedagogy has been strengthened as the leading pedagogical approach in this educative innovation.

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

En el año 2000, el Instituto Alberto Merani abrió sus puertas a niños de diversas capacidades intelectuales y viene trabajando desde entonces con una población profundamente diversa a nivel de sus capacidades cognitivas. Esto no era así, ya

que durante los primeros años de nuestra existencia utilizamos pruebas de capacidad intelectual mediante las cuales seleccionamos a los estudiantes según criterios psicométricos y un conjunto de criterios actitudinales asociados al interés por el conocimiento, la autonomía y la interacción social. Para tal fin –y siguiendo parámetros internacionales– recibimos niños y jóvenes que puntuaran por encima del percentil 98% en pruebas de capacidad intelectual, con un parámetro igual o superior a 130 de CI o IQ, y que presentaran buenos niveles de interés, autonomía e interacción social. Fuimos en consecuencia, una institución de educación especial hasta 1999, mientras trabajamos de manera conjunta con la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, y pasamos a ser una institución inclusora a partir del año 2000 cuando nos independizamos de la dicha Fundación. Diversos factores explican esta determinación adoptada hace cerca de una década y diversos resultados avalan la decisión de abrir la institución a niños de todas las capacidades intelectuales, tal como trataremos de argumentar en el presente ensayo.

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

En segundo lugar, fue necesario validar la decisión anterior mediante programas de investigación y de seguimiento adelantados en la institución, con el fin de ratificar y ajustar las decisiones iniciales. Entre estas pruebas hemos considerado resultados de seguimientos de los egresados en universidades, resultados de pruebas de Estado SABER e ICFES, pruebas internas académicas de la institución, aplicación de pruebas de estilos cognitivos desde la perspectiva de

Witkin y de Sternberg y de pruebas de desarrollo moral bajo los parámetros de Kohlberg, entre otros.

En tercer lugar, fue necesario revisar algunos postulados del modelo pedagógico generado en el Instituto Alberto Merani y conocido como Pedagogía Conceptual (De Zubiría, M. y J., 1989), recuperando el papel central del lector en el proceso de diálogo con la cultura y la interdependencia como categoría explicativa entre las relaciones del individuo y la cultura. Así mismo, hemos involucrado en mayor medida las categorías de lo complejo, lo diverso, lo sociocultural y lo dialéctico, reconociendo nuevos elementos en las tesis de Merani, Vigotsky y Wallon, logrando superar posturas iniciales más reduccionistas, simplistas, endogámicas y heteroestructurantes. En particular, fueron revisados de manera bastante completa los fundamentos del trabajo para las áreas de valores, ciencias, matemáticas y lenguaje; estos ajustes en su conjunto nos condujeron a un nuevo modelo pedagógico el cual viene siendo implementado en la Institución desde el año de 1997, y que, en buena medida, explica los resultados obtenidos: la Pedagogía Dialogante. Este modelo se centra en el desarrollo como principio esencial del trabajo educativo, reconoce la interestructuración entre el sujeto y la cultura, reconoce la diversidad de inteligencias humanas y la necesidad que tiene la escuela de brindar estrategias de desarrollo a cada una de ellas (De Zubiría, 2006).

## LA SUPERACIÓN DE ALGUNOS MITOS SOBRE INTELIGENCIA Y TALENTO

*Primer mito: Creer que las inteligencias humanas son poco variables*

Como se sabe, el estudio paradigmático durante el siglo XX para pensar la inteligencia y la excepcionalidad fue adelantado por Lewis Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, en California (Terman et al, 1965).

Lewis Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, en California, fueron los primeros en realizar un sistemático y completo estudio de seguimiento a individuos con capacidades intelectuales muy superiores. Este estudio buscaba verificar los niveles de estabilidad de la inteligencia y la capacidad de las pruebas de CI para predecir el rendimiento académico y el éxito profesional. Terman identificó 1.571 individuos, entre doce y catorce años, con capacidades muy superiores –C.I de 152, en promedio–, utilizando dos criterios: el primero, una preselección elaborada por los profesores; el segundo, una capacidad superior a 130 en su desempeño al responder pruebas de capacidad intelectual<sup>2</sup>. Entre 1921 y 1959 Terman investigó las características y niveles de éxito académico obtenido por una población de capacidades intelectuales muy superiores.

Una de sus primeras conclusiones fue encontrar altos niveles de estabilidad en el la Capacidad Intelectual (CI) a lo largo de la vida, lo que le permitió presuponer que éste tenía un importante componente heredado, aspecto que ratificó al confrontar los resultados obtenidos por los padres de la muestra y los hijos de ellos.

Un seguimiento longitudinal como el realizado en Colombia a lo largo de las últimas dos décadas nos permite concluir que Terman estaba equivocado y que todas las dimensiones del ser humano son susceptibles de muy altos niveles de modificabilidad, por lo menos hasta la adolescencia, y mientras se cuente con mediadores de calidad en la cultura. Y esto es fácil de comprender si tenemos en cuenta que pensar implica poner en actividad los conceptos y las redes conceptuales con las competencias cognitivas correspondientes, y que ambos

---

<sup>2</sup> En buena medida el sesgo de sus resultados seguramente se deriva de la preselección de los docentes. Teniendo en cuenta las percepciones sobre los “niños inteligentes”, vigentes a comienzos del siglo XX, era de esperarse que los niños preseleccionados por los docentes presentaran un conjunto de condiciones actitudinales asociadas tales como la responsabilidad, la autonomía y el interés; y es muy probable que los altos niveles de estabilidad y los adecuados rendimientos académicos por ellos mostrados, se deriven en mucha mayor medida de estos factores actitudinales ocultos que de las propias capacidades intelectuales de los niños seleccionados.

aspectos son aprehendidos del medio y de los mediadores de la cultura. No nacemos con los conceptos o las redes conceptuales instaladas en nuestro cerebro y tampoco nacemos con las competencias interpretativas, deductivas o argumentativas formadas. Éstas y aquéllos se desarrollan gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura; y por tanto, son susceptibles de modificación. En consecuencia, tiene razón Feuerstein al confiar en la modificabilidad, aunque es excesiva su confianza y podría equivocarse al no reconocer la existencia de otros mediadores que median en direcciones diversas, y al desconocer los límites y la disminución en los niveles de modificabilidad que van surgiendo en los individuos con el paso de los años (De Zubiría, 2001).

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práctica, son mucho más altos de lo que se presuponía durante el siglo pasado. Cuando niños y jóvenes no reciben educación de calidad, tres de cada cuatro jóvenes ven disminuir su inteligencia analítica; en cambio, cuando reciben educación de calidad el 75% de los jóvenes o mantienen sus niveles intelectuales o los mejoran (De Zubiría et al, 2003). Estudios adelantados sobre inteligencia socioafectiva también ratifican que individuos que no reciben apoyo y orientación de calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de sensibilidad, autonomía y pasión por el conocimiento, y que experiencias mediadas de calidad producen desarrollos importantes en el juicio moral y en el desarrollo de las inteligencias, medidas estas últimas mediante las pruebas TAT para evaluar la inteligencia "triárquica" diseñada por Sternberg (García & Correa, 1998; García & Sarmiento, 1999, y De Zubiría & Galindo, 2000; en De Zubiría et al, 2003).

Lo anterior significa que, en contra de lo presupuestado por Terman (Terman et al, 1965; Burt, 1985 y Eysenk, 1986), el medio ambiente cumple un papel mucho más importante en la determinación de la inteligencia y el talento de lo que se presupuso en el siglo XX.

*Segundo mito: Creer que existe un solo tipo de inteligencia y que ésta es independiente del medio*

Durante la mayor parte del siglo XX se supuso que existía una sola inteligencia. Según Binet, detrás de todo proceso propiamente humano estaba la capacidad para dirigir, adaptarse y criticar. Bajo este paradigma, la inteligencia era una capacidad global, estable, cuantificable, heredada y se utilizaba en los procesos de interpretación y adaptación al mundo. Éste es el segundo de los mitos que fue necesario develar.

Hoy en día, el paradigma anterior es insostenible. Creer que es posible hablar de una inteligencia en singular y de una capacidad general es desconocer la diversidad de procesos humanos y los aportes a la reconceptualización de la inteligencia expuestos en especial por Gardner (1994 y 1995), Sternberg (1987, 1990 y 1996) y Feuerstein (1993), en las últimas dos décadas, y por los teóricos de los enfoques histórico-culturales varias décadas atrás (Merani, 1969, 1977 y 1979; Wallon, 1984 y 1987). Por ello, al abrir las puertas para que entraran muchos más niños a la institución, simultáneamente también hemos visto la necesidad de dialogar con otras concepciones y poder nutrirnos de las reflexiones de otros teóricos como Sternberg, Feuerstein, Terrassier, van Dijk, van Eemerem, entre otros. Y al hacerlo, ello nos ha ido permitiendo salir de los altos niveles de endogamia que estuvieron presentes en los años iniciales de la institución, cuando trabajamos de manera conjunta con la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

De lo anterior se deriva una concepción compuesta y diversa de la inteligencia, la excepcionalidad y el talento, centrada en la interacción individuo-ambiente, en el contexto histórico-social y en las realizaciones. Dicha concepción tiene en cuenta diversos factores cognitivos y no cognitivos al hablar del talento e intenta superar

las visiones que le asignaban preponderancia a un solo factor, aspecto muy común durante la mayor parte del siglo XX. Por lo mismo, significa entender la inteligencia y la excepcionalidad de una manera histórica, contextual, dinámica, temporal y relativa, de manera similar a como a nivel internacional lo hicieron Gardner o Renzulli (Gardner, 1983 y Renzulli, 2001).

En este sentido, nos pareció pertinente recoger la formulación de Wallon (1984 y 1987), quien sostenía que había que caracterizar al ser humano en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y práxica. “El sujeto que siente, actúa y piensa” decía Wallon (1987). La primera dimensión estaría ligada con los conceptos y las competencias cognitivas; la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción.

Desde esta perspectiva, parece bastante adecuado hablar de tres tipos de inteligencias humanas: una de tipo cognitivo, otra práxica y otra socioafectiva. Cada una de ellas es relativamente independiente de las otras, 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 expresión socioafectiva o en la vida cotidiana. Los ritmos de desarrollo de las inteligencias y su autonomía relativa, determinan disincronías. Entre ellas, las más notables son la disincronía cognitivo-afectiva y la cognitivo-práctica (Terrassier, 2002).

Sin embargo, también es cierto que pese a su autonomía relativa, las dimensiones cognitiva, socioafectiva y práxica establecen lazos de interdependencia. De esta manera, adquiere vigencia la tesis de Piaget en el sentido de que “no hay amor sin conocimiento, ni conocimiento sin amor”.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró un tiempo atrás la Escuela Histórico-cultural. En

este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fue gestada. Ello nos obliga a privilegiar el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas. De no hacerlo, no podrían entenderse cabalmente el arte, la ciencia, la ideología o la estructura valorativa, de ninguna época histórica.

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

La imagen monolítica de la inteligencia y el talento que dominó en el siglo XX ha sido sustituida por el reconocimiento de una amplia gama de procesos intelectuales y talentos particulares. Hoy resulta más plausible reconocer un ámbito práxico, otro analítico y otro socioafectivo de la inteligencia y de infinidad de talentos asociados a los campos de las artes, la ciencia, la tecnología y las relaciones interpersonales, entre otros. El joven con talento presenta niveles muy altos de aptitud, dedicación e interés en un campo particular del desarrollo humano y, dados los múltiples campos de la naturaleza humana, de manera muy generalizada podría decirse que el talento es múltiple y que puede corresponder a infinidad de ámbitos humanos.

*Tercer mito: Creer que es posible evaluar las inteligencias mediante pruebas psicométricas*

El origen de las pruebas psicométricas estuvo asociado a la creación de un instrumento que permitiera predecir el rendimiento en la escuela. Fruto de este trabajo se crearon los primeros tests de inteligencia por parte de Alfred Binet.

La prueba de Binet, con las futuras revisiones realizadas, y en especial con la revisión de Terman en los años treinta, ha sido la más utilizada para la determinación de las capacidades intelectuales de las personas. La creación de los tests de inteligencia marcó un hito en la historia de la psicología al dotar a psicólogos y educadores de un instrumento que supuestamente podría evaluar una capacidad tan compleja como la inteligencia. Este es el tercero de los mitos que fue necesario develar: la idea que la inteligencia podía ser evaluada mediante un test.

Las pruebas psicométricas fueron construidas hace un siglo con los conceptos que en ese momento se tenía sobre la inteligencia; de allí que solo evalúen una pequeña parte de la inteligencia analítica dejando totalmente de lado las dimensiones socioafectivas y prácticas. Las pruebas solo involucran de manera tangencial la adquisición de conceptos o redes conceptuales, dado que hasta hace poco tiempo se creyó que los conocimientos no tenían una participación central en el proceso intelectual. Por ello, no existen pruebas independientes para cada una de las áreas. Múltiples estudios postpiagetanos reconceptualizaron el pensamiento formal a partir de esta incoherencia y, posteriormente, las comparaciones entre novatos y expertos, ratificaron el papel central de los conceptos en el pensamiento. Así mismo, las pruebas dejan de lado procesos esenciales como la metacognición, o capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, habilidad que no podía haberse previsto un siglo atrás, dado que

fue formulada hace tan solo algunas décadas por Flavell (1979 y 2000) y reformulada años después, entre otros, por Sternberg (1997).

En consecuencia, la validez de una prueba y un puntaje de CI correspondiente, es bastante más limitada de lo que se creía hasta hace unos años. Esto ocurre en mucha mayor medida cuando se evalúa niños que evidentemente presentan capacidades y aptitudes sujetas a múltiples procesos de mediación, incertidumbre y variación futura.

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

Para comprender la incoherencia de evaluar la inteligencia de un joven de manera escrita en un test de escritorio y de certificar dicha evaluación, sería conveniente que usted respondiera esta pregunta: ¿Certificaría usted a su esposo(a) como buen esposo(a), después de haber vivido una o dos décadas con él? ¿Podría pronosticar que seguirá siendo buen esposo(a) en los próximos diez años? Si esto no es posible, ¿por qué entonces certificar la inteligencia de un niño que conocimos dos horas antes? ¿Por qué intentar predecir de esta manera el futuro de un niño que apenas está aprehendiendo las primeras letras?

La incertidumbre es una de las características esenciales de los nuevos tiempos. El mundo se vuelve cada vez más flexible, inestable y cambiante. En estas condiciones, hablar de una prueba de papel de dos horas que supuestamente mida la inteligencia y decir que estos resultados permanecerán estables en el tiempo y que permitirán predecir el rendimiento académico de un niño y el éxito de su vida, hoy en día resulta bastante risible.

*Cuarto mito: creer que las capacidades intelectuales determinan el éxito o fracaso académico de un estudiante*

El Estudio Terman concluyó que la población de CI muy superior tendía a tener éxito académico en el colegio y la Universidad, y que el CI correlacionaba en un 0,5 con el rendimiento académico. Sin embargo, Terman nunca pudo responder ¿por qué ninguno de los sujetos de su muestra realizó ningún aporte significativo a la cultura humana? La supuesta correlación entre CI y rendimiento académico es el cuarto de los mitos que fue necesario develar.

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

Nuestras propias investigaciones nos permiten concluir que, antes que el CI, en el rendimiento escolar de un estudiante tienen un papel mucho más importante la autonomía, el interés, la creatividad, la reflexividad, las competencias interpretativas y la resonancia familiar y escolar (De Zubiría & Ramírez, 2005). Después de realizar más de 2.000 correlaciones en la propia institución entre los años 2000 y 2003, podemos concluir que la correlación entre CI y rendimiento académico en la institución es prácticamente nula. De las múltiples correlaciones realizadas entre el IQ y el rendimiento académico en el IAM, el 95% de ellas arrojaron correlaciones nulas (De Zubiría & Ramírez, 2005).

Detrás de todo joven con talento siempre encontraremos un padre o una madre que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas;

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

## LA DECISIÓN DE CONVERTIR LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN UNA ESCUELA INTEGRADA

Algunas de las investigaciones que dieron origen a la creación del Merani en 1988 habían mostrado que la educación en Colombia no fomentaba, en general, el desarrollo del pensamiento ni el desarrollo valorativo de niños y jóvenes. Así, se corroboró que apenas un 6 % de los jóvenes que ingresaban a la Universidad había alcanzado el nivel de pensamiento formal, el cual –según Piaget– se debería alcanzar entre los once y los quince años. Por otro lado, investigaciones paralelas sugerían que los procesos cognitivos y morales eran desarrollados de mejor manera por niños gamines, por fuera del sistema educativo, que por los propios estudiantes de las aulas regulares. Diversos estudios adelantados recientemente llegarían a conclusiones similares.

En Colombia, según las pruebas ICFES, sólo dos de cada cien jóvenes de grado once alcanzan un buen nivel en competencias interpretativas. Solo tres de cada cien jóvenes logran un buen nivel en procesos deductivos –denominados por el ICFES como competencias propositivas–; y solo cuatro de cada cien alcanzan un buen nivel en competencias argumentativas (ICFES, 2006). Lo anterior nos indica

que los niveles que están alcanzando los jóvenes en procesos cognitivos complejos siguen siendo en extremo bajos. Un niño llega hasta donde la sociedad, el maestro y la escuela le permitan. Y hoy por hoy, la escuela sigue sin cumplir el papel desarrollante que ha debido asumir décadas atrás.

Concebido, pues, inicialmente como una institución de educación especial, el Instituto Alberto Merani llevó a cabo un conjunto de tareas innovadoras para favorecer el desarrollo del talento de los jóvenes. Y esto nos permitió generar una profunda transformación curricular, adelantar programas sistemáticos de seguimiento a la población atendida y ser catalogados por el Ministerio de Educación Nacional como innovación pedagógica en la que se pondrían en práctica procesos pedagógicos y didácticos diferentes a los implementados en general en la escuela de la época. Esto nos obligó a crear nuestro propio currículo, nuestros propios textos escolares y nuestros propios programas de capacitación. Este fue el principal logro de la educación especial inicialmente implementada en la institución: que permitió gestar y realizar los seguimientos que la innovación pedagógica nos demandaba.

Sin embargo, desde un principio, el interés de los creadores del Instituto no se limitó a constituirse en una alternativa exclusiva para un pequeño grupo de niñas y niños con capacidades cognitivas especiales. Por el contrario, el modelo pedagógico creado pretende atender a las necesidades fundamentales de la educación de nuestro tiempo, como son el desarrollo del pensamiento, las competencias interpretativas, el interés por el conocimiento, la creatividad y la autonomía, prioridades que competen a toda la población.

### *La educación especial entra en crisis*

Desde sus inicios se vislumbraron serias limitaciones de la educación especial implementada en el IAM y soportada en la selección de niños mediante pruebas

psicométricas, y de los impactos de la educación especial sobre la percepción que tenían los estudiantes de sí mismos y la que tenían de ellos sus familias.

De un lado, fueron evidentes los niveles de fracaso que presentaba una gran parte de la población seleccionada mediante la aplicación de pruebas de capacidad intelectual. Niños y jóvenes que cumplían con la condición de presentar un CI muy superior, muy rápidamente evidenciaban un rendimiento académico muy bajo y balances actitudinales preocupantes. Pese a presentar supuestamente capacidades cognitivas muy destacadas, dichas capacidades no se convertían propiamente en procesos de pensamiento, no se aprehendían verdaderos, jerárquicos y diferenciados instrumentos del conocimiento; ni sus capacidades se transformaban en potentes operaciones intelectuales para clasificar, inducir, deducir o argumentar. El problema es que esto sucedía con un número muy amplio de estudiantes, cercano al 80% de los niños previamente seleccionados por obtener un percentil superior al 98% en pruebas de CI. La reflexión era sencilla: Si esta prueba selecciona a los niños “más inteligentes”, ¿por qué eran tan altos sus niveles de fracaso académico? ¿Por qué cuatro de cada cinco de estos niños respondían inadecuadamente a los retos cognitivos innovadores que les planteaba la innovación?

Desde los primeros años de la innovación fue evidente que las pruebas de CI tenían una capacidad predictiva muy baja sobre el rendimiento académico y que éste dependía en mayor medida del apoyo, el diálogo y la resonancia familiar en las edades iniciales, y de variables como la autonomía, el interés por el conocimiento, la creatividad o la calidad educativa, en edades mayores (De Zubiría, Villamil y Ruge, 1998). Pero si ello era así, esto significaba que variables de tipo actitudinal tenían un peso claramente mayor al que tenían las variables cognitivas sobre el rendimiento académico. Esta conclusión contradecía lo obtenido de manera más o menos generalizada en el siglo XX.

El segundo problema que para nosotros evidenciaron las pruebas de CI es que las continuas reaplicaciones nos indicaban unos niveles muy altos de modificabilidad en los resultados obtenidos por los niños y jóvenes en los test. Y si los resultados de las pruebas son muy variables, pierden confiabilidad, porque ello significa que solo tendría interés de ser conocido su resultado en un momento coyuntural dado, pero que ello no nos informaría nada pertinente hacia el futuro. La variabilidad tan alta encontrada en los resultados de las reaplicaciones de pruebas de CI evidenciaba que el puntaje por ella arrojado era poco confiable, que dependía de las circunstancias, el medio ambiente y el evaluador. Lo más complejo es que las variaciones se daban en cualquiera de las direcciones: Algunos niños mejoraban los resultados inicialmente obtenidos en pruebas de CI, otros disminuían en sus resultados, y otros permanecían constantes. Para complejizar aun más, no existía ninguna coherencia en dichas tendencias; es decir, no existía ningún tipo de motivo asociado a dichas variaciones. Los niños con mejor balance académico o actitudinal no mejoraban sistemáticamente su CI, y los niños con peor balance académico o actitudinal, tampoco deterioraban su CI inicial. Lo único claro es que la prueba arrojaba un resultado muy variable, poco coherente y poco confiable.

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

Adicionalmente a los problemas encontrados con las pruebas de CI, el mismo sistema de la educación especial generó serias dificultades en la formación de los autoconceptos y en las expectativas de los padres y los estudiantes. Éste fue un problema previsto inicialmente, pero en el cual terminamos por sobrevalorar nuestra capacidad de mediación y por subvalorar el impacto que sobre él presentaba la mediación constantemente realizada por los medios de comunicación.

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

Con el tiempo concluimos que Merani tenía razón. La mayoría de padres que ingresó sus hijos a la institución en los primeros años comenzó a sentirse "progenitor de genios" y a considerar que independientemente del esfuerzo, de las lecturas, de las actitudes de sus hijos o de la calidad de la educación que ellos recibieran, sus hijos triunfarían en la vida porque poseían unas "capacidades intelectuales especiales". Capacidades que, obviamente – suponían– habían heredado de ellos. Esto fue especialmente marcado en los padres de género masculino, quienes comenzaron a ver a sus hijos "muy dotados" como una proyección de lo que ellos habían sido, pero que desafortunadamente nadie había reconocido en su tiempo. Esta percepción sobre ellos y sobre sí mismos generó expectativas y presiones muy inadecuadas en los hijos y en la propia institución. La identificación de su hijo como un niño de "capacidades intelectuales muy superiores" les generó a sus progenitores expectativas por lo general desproporcionadas y los condujo a creer y pensar que sus descendientes cambiarían la ciencia, la tecnología o la sociedad en relativamente poco tiempo. Precisamente estas expectativas generaron efectos negativos sobre el desarrollo

de la personalidad de sus hijos; en especial, porque terminó bloqueando a algunos estudiantes, y porque a otros les hizo confiar en extremo en sus capacidades y talentos.

Y aunque nosotros fuimos desde el inicio conscientes de estos riesgos y mediamos constantemente sobre los jóvenes y sus familias para evitar que el autoconcepto se elevara, no contamos con que esos niños y esas familias recibían todo el tiempo un mensaje contrario por parte de los medios masivos de comunicación. Y tampoco fuimos conscientes de que dicho impacto tenía incluso un efecto más importante que el que teníamos nosotros mismos. Es así como aunque nosotros nunca usamos el concepto de “genio” para referirnos a un niño y aunque siempre dijimos que la capacidad no tendría ninguna pertinencia si no era acompañada de esfuerzo, tenacidad, lectura, autonomía, interés y calidad educativa; de todas maneras, algunos padres y estudiantes se quedaron escuchando el mensaje de los medios de comunicación, los cuales hipervaloraban las capacidades independientemente del trabajo, las actitudes, la resonancia o la mediación.

Por lo anterior, la primera medida que adoptamos una vez nos independizamos de la Fundación de Pedagogía Conceptual en 1987 fue preparar el terreno para abrir el Merani a niños y jóvenes de todas las capacidades, decisión que pudimos llevar a cabo plenamente desde el año 2000.

## OCHO AÑOS DESPUÉS, ¿LOS RESULTADOS VALIDAN LA DECISIÓN DE CONVERTIR LA INNOVACIÓN EN UNA ESCUELA INCLUSORA?

De diversas maneras la institución realiza seguimientos e investigación para validar sus decisiones anteriores y para evaluar el impacto de sus políticas. Compartimos la tesis de Restrepo en el sentido de que “Aislada, la innovación marcha hacia el deterioro; monitoreada se renueva, se potencia” (Restrepo,

1994). Esto nos ha conducido a evaluar áreas, ciclos, estudiantes y docentes; y a evaluarlos desde diversas perspectivas y con multiplicidad de instrumentos y mecanismos. El seguimiento y la investigación han marchado paralelamente con las decisiones esenciales en la institución y acompañan de manera permanente sus políticas.

Hasta el momento no tenemos dudas de la conveniencia de haber abierto la institución a niños y niñas de todas las capacidades intelectuales. Los niños se sienten menos presionados, las expectativas de los padres sobre ellos son más realistas, el clima institucional es menos endogámico y más tolerante y respetuoso de la diferencia. Uno de los mayores impactos se encuentra precisamente en el clima institucional, el cual ha ganado en afecto, respeto, apoyo e inclusión. En los años iniciales fueron más frecuentes altos niveles de competitividad entre los estudiantes, mayor tensión entre los docentes y mayor aislamiento de la institución del contexto social del país. Hoy es mucho más claro encontrar individuos más sensibles y más preocupados por los otros. Como dice un docente del Merani, “hoy hay más tú y un poco menos yo”. Y el impacto ha podido ser evaluado mediante múltiples pruebas internas y externas, y mediante algunos programas de seguimiento varios años atrás implementados. Un dato sencillo pero muy dicente: Entre 1988 y el año 1996, casi sin excepción, los maestros abandonaban la institución, hasta el punto que para el periodo solo alcanzamos un tiempo promedio de los docentes de 1,6 años de permanencia. Por el contrario, hoy el 70% de los docentes tiene una estabilidad superior en la Institución a los 9 años. Eso nos permitió conformar un equipo mucho más estable, capacitado y dialogante de maestros, condición *sine qua non* del éxito de cualquier innovación pedagógica.

Los egresados de la institución cumplen un papel destacado en los campos de la investigación, la docencia, la práctica social y las artes; de manera continua han recibido becas académicas en diversas universidades del exterior, en la

Universidad de los Andes y en la Universidad Nacional durante los últimos años. Diversos estudios de seguimiento destacan su papel configurador a nivel académico en el medio universitario, sus promedios superiores y su positivo nivel de adaptación social al medio (De Zubiría & Soto, 1998; en De Zubiría et al, 2003). Estos resultados son mejores después del año 2000 (Ruiz & Vera, 2003; en De Zubiría et al, 2003).

Los resultados obtenidos en las pruebas de competencias SABER de la Secretaría de Educación de Bogotá para los cursos séptimo y noveno, nos ubican sin excepción, en uno de los primeros lugares entre los colegios del Distrito entre el año de 1999 y el año 2005 (último año socializado); para este último año, para el grado quinto de primaria, obtenemos el primer lugar en Bogotá en las pruebas de competencias.

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

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

Para culminar, en noviembre del 2007, la revista Dinero divulgó los resultados de los colegios en las pruebas ICFES correspondientes al periodo comprendido entre el año 2000 y el 2007. Según el reporte, el Instituto Alberto Merani quedaba ubicado en el Primer Lugar Nacional entre las 10.200 instituciones educativas que habían presentado las pruebas de Estado en el acumulado entre el año 2000 y el 2007 de los dos calendarios. Así mismo, ocupamos el Primer Lugar nacional del calendario A en el año 2000 y en el Primer Lugar nacional de los calendarios A y B para los años 2003, 2005, 2006 y 2007 (Revista Dinero, abril de 2004, noviembre de 2006 y noviembre de 2007). Para una institución que trabaja con un currículo profundamente innovador, en el cual más del 60% de las asignaturas son diferentes a las señaladas por el Ministerio de Educación Nacional en sus estándares y lineamientos curriculares, en la que sus textos han sido elaborados en la propia institución y cuyas prioridades han estado centradas en formar individuos con mayor independencia de criterio, con muy altos niveles de interés por el conocimiento, autonomía, capacidad investigativa y libertad de pensamiento, resulta un motivo de profundo orgullo saber que ocupa un lugar tan destacado en las nuevas pruebas diseñadas por el ICFES para la educación regular.

Indudablemente las pruebas de Estado solo representan un tipo de evaluación de las instituciones educativas y dejan de lado aspectos valorativos y prácticos, tan importantes como las propias competencias cognitivas, actualmente evaluadas por el ICFES. Es cierto que el ICFES no puede evaluar los niveles alcanzados por los estudiantes en investigación, desarrollo valorativo, autonomía, interés por el conocimiento, solidaridad, equilibrio socioafectivo o inteligencia práxica, entre muchos otros. Pese a ello, su significado es muy importante en la medición de la calidad educativa. De allí que el IAM quiere que lo que ha logrado a nivel pedagógico sirva a muchos más niños y jóvenes colombianos y, por ello, se ratifica como una innovación pedagógica orientada por una “Pedagogía Dialogante”, que seguirá buscando mayores niveles de calidad para la educación

colombiana en general. Y desde hace ocho años lo estamos haciendo en una institución que recibe a niños y jóvenes de todas las capacidades intelectuales. Y lo seguiremos haciendo en todas las instituciones que consideren que la función esencial de la escuela no es el aprendizaje sino el desarrollo.

## Bibliografía de referencia

Benito, Y. y Alonso, J. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Barcelona: Narcea ediciones.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Chile.

De Zubiría, J. (2001) *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

\_\_\_\_\_ (2005) *Inteligencias, talentos y educación. Lo que todos debemos saber*. Bogotá: Publicación conjunta de la Gobernación del Valle y el Instituto Alberto Merani.

\_\_\_\_\_ (2006). *Los modelos pedagógicos contemporáneos*. 2ª edición después de diez y nueve reimpresiones. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

De Zubiría, J, Clivio, C y Giraldo, N. (2004) *Aprehendizaje y retención de los conocimientos en los alumnos del Instituto Alberto Merani*. Instituto Alberto Merani. Tesis de grado 2004.

De Zubiría M., y J. (1986). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.

De Zubiría, Ramírez et al (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

De Zubiría & Ramírez (2005). *Estudio de correlaciones entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el Instituto Alberto Merani entre el año 2000 y el 2004*. Material de circulación interna. Bogotá: Instituto Alberto Merani.

Durán, G. & Calderón, A. (2007). *Incidencia del modelo pedagógico y las condiciones socio-económicas en el nivel de desarrollo moral en tres colegios de Bogotá*. Instituto Alberto Merani. Tesis de grado 2007.

Eysenck, H (1986). *Raza, inteligencia y educación*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A..

Feuerstein, R. et al (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Congresos AEMC de Madrid (1995), Utrecht (1996) y París (1997). Editorial Bruño. Madrid.

Feuerstein, R (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X,

Flavell, J. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

\_\_\_\_\_ (2000) *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Editorial Visor.

Freeman, J (2001). *Estudios longitudinales a nivel mundial sobre superdotación*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Superdotación y Talento. Barcelona, Agosto de 2001.

Gardner, H (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2a edición,.

\_\_\_\_\_ (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona. España.

ICFES. [icfesinteractivo.gov.co/historicos](http://icfesinteractivo.gov.co/historicos), 2006

Instituto Alberto Merani (1999). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Editorial del Instituto Alberto Merani.

Merani, A. (1969). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1983) *Historia ideológica de la psicología infantil*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

Revista Dinero (2004). "Los mejores colegios". Abril. Bogotá.

Revista Dinero (2006). "Los mejores colegios". Noviembre. Bogotá.

Revista Dinero (2007). "Los mejores colegios". Noviembre. Bogotá.

Renzulli, J. (2001). "Una marea creciente levanta todos los barcos". *Revista Internacional de Pedagogía*. Bogotá: Instituto Alberto Merani. [www.institutomerani.edu.co](http://www.institutomerani.edu.co).

SECAB (1996 a 2000). *Encuentro de innovadores e investigadores*. Colombia, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Panamá y España. Bogotá: SECAB.

Sternberg, R. (1987) *La Inteligencia Humana*. Tres tomos. Buenos Aires: Editorial Paidós.

\_\_\_\_\_ (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Editorial Desclee de Brouwer.

\_\_\_\_\_ (1996). *La Inteligencia exitosa*. Madrid: Ediciones Paidós.

Terman, L. et al (1965). *La inteligencia del niño pequeño*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1965.

Terrassier, J. Ch. "Disincronía". Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Talento. Bogotá: Octubre de 2002.

Vigotsky, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Editorial Visor.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Editorial Grijalbo.

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