

Agradecimientos

Este documento es resultado de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional, que fue posible gracias a la voluntad decidida de muchas personas y organizaciones que compartieron interrogantes y se comprometieron en la búsqueda de conocimientos acerca de los lineamientos pedagógicos y curriculares que el país necesita y el Ministerio de Educación debe ofrecer. A todos ellos, instituciones y personas, un agradecimiento especial porque con sus aportes están haciendo posible que la educación sea un asunto de interés de toda la sociedad.

A la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN que junto con sus asesores y equipos de trabajo orientaron, acompañaron y apoyaron el proceso de elaboración, discusión y publicación de este material, un merecido reconocimiento porque su gestión pedagógica y administrativa ha sido definitiva para la consecución de la meta de presentar unos lineamientos a los educadores colombianos.

[Volver a Contenido](#)

En la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo.

Para que esto sea así entre nosotros es urgente animar todos nuestros empeños con una visión nueva del desarrollo y por consiguiente de la educación. Con una visión del desarrollo humano sostenible como visión articuladora y totalizante de las relaciones del hombre con sus semejantes y con su medio, que hace perdurable el progreso para nosotros y para las generaciones futuras, que desarrolla la capacidad humana del trabajo como una potencialidad abierta y coordinada con el flujo de todas las formas de vida como sistema.

Una visión nueva de la educación capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional entrega a los educadores y a las comunidades educativas del país la serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares", en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (artículo 76).

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano.



Jaime Niño Díez
Ministro de Educación Nacional

serie lineamientos curriculares

Indicadores de logros curriculares

Introducción

Este documento trata uno de los temas pedagógicos que suscitan mayor interés, debate y controversia entre los educadores: el de los indicadores de logros en el contexto de la construcción curricular. Estas reflexiones se ubican dentro de un tema más amplio, el de los reguladores del currículo. ¿Qué son los reguladores? ¿Cuál es su función en relación con la identidad cultural nacional? ¿Cómo entender y manejar las tensiones que se presentan entre el ejercicio de la autonomía escolar y la atención a unos lineamientos e indicadores de logros nacionales?

Para los niveles de educación preescolar, básica y media los reguladores legales son los lineamientos curriculares y los indicadores de logros, pero en la práctica hay muchos otros elementos científicos, culturales y tecnológicos que ejercen una regulación efectiva. Se espera abrir unos horizontes amplios de búsqueda y construcción de consenso en relación con indicadores que nos permitirán detectar e interpretar cómo se avanza hacia la consecución tanto de logros nacionales como de los logros que, además de los anteriores, se propongan las regiones y las instituciones.

El documento se propone:

- Contribuir a que haya una conciencia generalizada acerca de la urgente necesidad de que el sistema educativo sea competente y por consiguiente eficiente.
- Facilitar una mayor comprensión de los cambios pedagógicos en que está comprometido el sistema educativo colombiano.
- Impulsar y alimentar un debate que conduzca a una concepción pedagógica de los indicadores de logros curriculares y de su utilidad.
- Señalar aspectos y comprensiones sobre desarrollo integral humano cuyo conocimiento hace más competentes a los educadores y a las instituciones para proponer, detectar e interpretar indicadores de logros relacionados con la educación.
- Brindar elementos de conceptualización educativa y de fundamentación pedagógica para aprehender y comprender la dinámica que desde la implementación de la Ley General de Educación y su reglamentación se viene propiciando al interior del Sistema Educativo Colombiano.
- Incrementar la capacidad de argumentación, comprensión y apropiación de las exigencias educativas y pedagógicas, de manera que sea posible la generación de comunidades académicas en las instituciones educativas.

Se tienen varios puntos de partida. Por una parte el hecho de que en casi todas las comunidades educativas se ha elaborado un Proyecto Educativo Institucional, PEI, con su correspondiente currículo e indicadores de logros; que en esas comunidades existen una experiencia y unos saberes al respecto que son importantes a la hora de estudiar y analizar este documento. Por otra parte el documento se basa en la Constitución Política, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (CED) y el Plan Decenal de Educación porque surgen del diagnóstico actualizado del país y porque en sus planteamientos enuncian logros básicos que serían comunes para todos los colombianos.

Actualmente hay condiciones sociales y académicas mucho más favorables para tratar el tema de los logros nacionales que hace cuatro años cuando apenas se iniciaba el desarrollo de la Ley 115 y algunas comprensiones sobre autonomía llevaban a muchos docentes a creer que se eliminaban los lineamientos de carácter nacional. Hoy es una necesidad sentida tratar ese tema de los logros nacionales.

El primer capítulo contextualiza la adopción de la política que introduce los indicadores de logros. Señala los desarrollos

alcanzados sobre indicadores en ciencias sociales y también los avances recientes en evaluación escolar.

El segundo capítulo contiene elementos para construir el sentido pedagógico de los indicadores de logros curriculares.

Los capítulos tercero y cuarto incluyen planteamientos sobre el desarrollo integral humano, abordan el tema de las múltiples dimensiones en que puede desglosarse dicho desarrollo, tratan brevemente procesos específicos de varias dimensiones y muestran algunas formas de avanzar hacia indicadores de logros.

En los dos últimos capítulos se exponen ejemplos de cómo interpretar pedagógicamente indicadores de logros que se presentan en actividades realizadas en el aula y se hacen algunas recomendaciones para su elaboración.

Parte fundamental del capítulo quinto son tres anexos de una página cada uno. El primero recoge respuestas de tres niños de tercero de primaria a una actividad matemática. El segundo presenta sugerencias de un alumno de sexto grado para la planeación general del año escolar. El tercero contiene ideas de un niño para planear el grado séptimo.

Los planteamientos hechos en estos seis capítulos han sido debatidos con educadores y especialistas en temas educativos. Sin embargo se presentan como planteamientos en discusión y para la discusión.

El aporte esencial de este documento a la educación colombiana es el de contribuir a que las instituciones tomen conciencia de que en educación se necesita un cambio profundo en propósitos, mentalidad, actitudes y procedimientos. Ello contribuirá a que las instituciones acrecienten su capacidad de ser autónomas, de tal manera que se eleve la calidad de los procesos pedagógicos que orientan y la de los resultados correspondientes. Por esta razón incluye una conceptualización y una fundamentación y no se reduce a unos listados de indicadores para que sean asumidos como obligatorios en las aulas.

Es urgente que todas las instituciones educativas y las organizaciones de educadores, estudiantes y padres de familia estudien y analicen permanentemente el tema de los logros, de su fundamentación y sus indicadores, que cultiven una actitud de interrogación y búsqueda permanente sobre lo que se consigue y se puede conseguir en las instituciones y sobre las formas como se consiguen y perciben esos logros. Es decir, se requiere asumir una actitud y una actividad investigativa que permita regular la propuesta en el sentido de hacer oportunamente las adiciones y correcciones necesarias.

El desarrollo de la capacidad de investigación va unido al cultivo de una capacidad crítica y contribuirá progresivamente a que las propuestas pedagógicas no sean tomadas por los docentes como verdades incuestionables.

La elaboración de este documento se inició en el Ministerio de Educación en 1995 bajo la responsabilidad del Grupo de Investigación Pedagógica. Desde septiembre este Grupo compartió la responsabilidad con el Comité de Concertación Pedagógica que había sido creado para concertar los lineamientos curriculares y los indicadores de logros.

Los planteamientos pedagógicos trabajados durante varios meses de investigación documental y de concertación sirvieron de base conceptual para la elaboración de la resolución 2343 de 1996. Con la publicación de la mencionada norma se restringió el interés por publicar el documento. Durante los años de estudio y aplicación de la resolución se ha sentido la necesidad de tener unos apoyos conceptuales para comprender los indicadores. Por eso se retomó el documento, se estudió y analizó por un grupo de 40 pedagogos y hoy se presenta ampliado y revisado gracias a los aportes de todos cuantos lo han leído con interés y han tenido a bien enviar sus criterios y sugerencias.

El Ministerio agradece a todos los participantes su interés para tratar el tema y para contribuir a enriquecer el documento. El equipo responsable de la redacción del texto agradece a los doctores Yalile Sánchez y Silvia Baquero (Universidad Nacional de Colombia), Oscar Ibarra (Plan Decenal) y Hugo Hidalgo (Ministerio de la Cultura) su participación en el desarrollo y redacción de algunos temas. Al Dr. Carlos E. Vasco U. su lectura crítica y sus acertados y detallados comentarios. Igualmente agradece a los maestros, estudiantes y padres de familia que lo asuman como tema de estudio y nos hagan llegar sus comentarios y sugerencias.

El Grupo de Investigación Pedagógica reconoce a las Dras. Martha Vargas de Avella y Amparo Vanegas Durán lo mismo que a sus asesores y equipos de trabajo la orientación y el apoyo que le brindaron.

1. Contextualización

La reflexión pedagógica y la búsqueda de unos indicadores de logros curriculares son parte de un proceso de transformación educativa que vive Colombia desde hace varias décadas.

A su vez, dicha transformación es sólo un aspecto de un complejo de crisis y cambios políticos, económicos, sociales, curriculares y culturales que se dan simultáneamente en todos los rincones de la patria.

Lo que sucede en lo social, lo político, lo económico incide en lo educativo y exige cambios en el papel de la educación, en sus contenidos, en su gestión y en los logros que se esperan de ella.

1. Contextualización

1.1 Desde lo socio-político y lo económico

Los procesos educativos son afectados por lo que sucede en el país en relación con:

- Cambios nacionales en función de un proyecto de país determinado por la Constitución Política.
 - Búsqueda de respuestas a los desafíos de la Modernidad, la ciencia, la tecnología y las demandas del desarrollo humano integral.
 - Atención a la necesidad de mejorar la calidad de vida, de conseguir mayor justicia y equidad y de hacer posible la participación ciudadana y la convivencia pacífica.
 - Esfuerzos por mejorar la economía nacional y hacerla competitiva internacionalmente.
 - Despertar de un espíritu democrático, de participación y de solución civilizada de los conflictos a pesar de muchas dificultades.
 - Valoración creciente de la diversidad étnica, cultural y ecológica como patrimonio y fuentes de riqueza.
-

1. Contextualización

1.2 Desde lo educativo y lo cultural

Las reflexiones sobre logros de los estudiantes de hoy están determinadas por las transformaciones que se están produciendo en los ambientes escolares.

- Replanteamiento y reconceptualización del sentido y la finalidad de la educación y de su papel en el desarrollo humano, cultural, político y social.
- Redimensionamiento de la pedagogía y del papel que la escuela juega en los procesos formativos; en busca del desarrollo humano integral, en sus diferentes dimensiones y competencias desde la apropiación y administración de unos saberes disciplinares transformados en saberes escolares.

- Renovación del concepto de currículo y de su construcción como herramienta al servicio de la apropiación de saberes, del desarrollo de dimensiones y competencias humanas y de la transmisión y desarrollo de la cultura.
 - Descentramiento de la enseñanza para favorecer el aprendizaje desde el desarrollo de la capacidad de pensar y otras capacidades humanas.
 - Nuevo sentido de la relación entre procesos y resultados en los desarrollos educativos. Impacto de la educación sobre los procesos de crecimiento y desarrollo humanos.
 - Nueva concepción del sentido y del papel de la evaluación y nuevas prácticas al respecto. Este cambio está siendo posible gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de logros desde las diferentes dimensiones y competencias de desarrollo humano, desde la apropiación de los saberes específicos y desde los procesos culturales que por ellos van siendo posibles.
-

1. Contextualización

1.3 Desde la gestión pedagógica de la institución educativa

Los esfuerzos y recursos dedicados a mejorar la gestión escolar van consiguiendo comprensiones como las siguientes:

- La escuela, antes que gestión administrativa, exige una adecuada gestión pedagógica para hacer posible lo que social y culturalmente se espera de ella.
 - Más que un centro de saberes o de didácticas, la escuela está llamada a concebirse y a gestionarse como un proyecto cultural al servicio del desarrollo humano vivido en y desde culturas locales a través de la identificación y apropiación de las necesidades básicas de aprendizaje y de las necesidades básicas culturales.
-

1. Contextualización

1.4 Desde lo curricular

En asuntos curriculares los cambios que se están dando en el país son notables. De trabajar un currículo y un plan de estudios nacionales diseñados bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación se está pasando a currículos diseñados en las instituciones educativas con sujeción a pautas nacionales y con la asesoría de las secretarías de educación, de las juntas municipales de educación y del Ministerio mismo.

Colombia entra así a formar parte de los países que optan por reconocer autonomía a las instituciones educativas y por descentralizar, en alguna medida, el currículo para la educación formal. El desarrollo de esta medida exige conocer y manejar una serie de tensiones provenientes de los requerimientos para que los currículos atiendan las características locales sin perder de vista las exigencias de atención a los aspectos regionales, nacionales, internacionales y planetarios.

La necesidad de manejar éstas y otras tensiones explica el hecho de que la Ley 115 al mismo tiempo que consagra la autonomía escolar crea unos reguladores del currículo que son los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros curriculares. Al Ministerio de Educación le corresponde diseñar y establecer esos reguladores.

Al respecto surgen muchas preguntas cuyas respuestas es necesario construir participativamente a lo largo del tiempo. ¿Qué es la autonomía escolar? ¿Cómo es autónoma una institución educativa frente a las exigencias que le hacen desde muchas instancias? ¿Cómo entender los reguladores del currículo y trabajarlos para garantizar la calidad y la

equidad sin interferir contraproducentemente el ejercicio de la autonomía? ¿Qué diferencia hay entre los indicadores de logros como reguladores de los currículos y los indicadores de evaluación?

Aún cuando en la práctica existen muchos elementos científicos, tecnológicos, políticos, culturales y económicos que determinan y regulan el currículo, el sector educativo no cuenta con conceptualizaciones y procedimientos difundidos y compartidos nacionalmente al respecto. Tratar abiertamente el tema de los reguladores del currículo y establecer logros nacionales es una tarea prioritaria para todo el sector educativo porque el currículo es una variable que explica diferencias entre sistemas educativos de distintos países y diferencias entre los resultados de los alumnos, (ver Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, conocido con la sigla TIMSS (Third International Mathematic and Science Study)).

Las acciones de asesoría pedagógica y de seguimiento que se vienen realizando a los departamentos y distritos muestran una realidad muy compleja en asuntos curriculares: existen experiencias innovadoras y exitosas llevadas a cabo por comunidades educativas que han asumido con gran responsabilidad y competencia sus procesos educativos. Hay también otras comunidades que están avanzando lenta pero seguramente en ese proceso de elaboración de un currículo fundamentado, que atienda lo singular de su establecimiento pero que tenga en cuenta la región, el país y el planeta. Pero en muchos establecimientos el componente pedagógico y curricular es el menos desarrollado.

Lo anterior se explica porque la elaboración de los currículos es una actividad que requiere conocimientos y competencias específicas y no todo el magisterio ha sido formado para ello. Hasta hace pocos años el diseño curricular en las carreras de licenciatura en educación era una materia que se cursaba durante un semestre pero que no tenía una perspectiva de ser aplicada en todos los establecimientos de educación formal. ¿Cómo atender esta problemática en las instituciones, en las regiones y en el país?

Por otra parte, después de cuatro años de vigencia de la autonomía curricular surgen interrogantes relacionados con los requisitos para las transferencias de estudiantes de un establecimiento a otro, requisitos para ingreso de los bachilleres a la universidad, exigencias básicas para la promoción de los estudiantes dentro de cada establecimiento. Ante esa realidad, la sociedad y la academia empiezan a preguntarse qué es lo básico que hay que incluir en los currículos, a dónde deben llegar los estudiantes en cada grado, cuáles son las competencias que deben desarrollar. En una palabra, cuáles son los logros que se esperan de la educación. Ese debate se está iniciando en el país y las propuestas de los currículos en los PEI y lo establecido en la resolución 2343 pueden arrojar mucha luz sobre la problemática. En ese contexto se sitúa la discusión y la búsqueda de sentido sobre los reguladores del currículo y específicamente sobre los indicadores de logros. Si los indicadores que establece la resolución 2343 de 1996 son observados y analizados en los desempeños de los estudiantes se podrá inferir que han logrado determinados desarrollos, competencias y saberes. Los indicadores se formularon teniendo en cuenta lo que la educación puede conseguir, quiere conseguir, sería conveniente que consiguiera. Los docentes deciden los contenidos, las metodologías y las actividades que realizan con los estudiantes.

1. Contextualización

1.5 Desde lo evaluativo

Otro campo relacionado con los indicadores de logros es el de la evaluación y la promoción de los estudiantes. Los indicadores sirven como referente para analizar los desempeños de los estudiantes pero no se pretende que aparezcan textualmente en los informes y registros escolares de valoración que elaboren los docentes.

Los sistemas que establecen autonomía curricular refuerzan generalmente la evaluación sobre lo básico y en el caso colombiano lo básico está constituido más por competencias, habilidades, actitudes y valores que por los contenidos aprendidos en la forma tradicional.

<p>Lo básico está constituido más por competencias, habilidades, actitudes y valores que por los contenidos aprendidos en la forma tradicional.</p>
--

Pero la evaluación que ha prevalecido en las instituciones educativas requiere una transformación profunda. Este tema requiere un tratamiento especial para el cual no hay espacio en este documento. Sin embargo se incluyen unos avances

sobre lo que está sucediendo al respecto.

La valoración de dichos resultados se ha expresado por lo general mediante calificaciones numéricas que luego se convierten en una de las "llaves" que abren o cierran las puertas para nuevos estudios o para el empleo. De ahí la importancia de sacar buenas calificaciones.

Pero durante los últimos decenios se ha venido gestando un cambio en la forma de entender la evaluación, en los procedimientos para realizarla, analizarla y expresar los resultados. Actualmente conviven esas dos tendencias en el sector educativo. Por eso en las evaluaciones que el país conoce se pueden reconocer diversos énfasis: están las que dan gran importancia a los resultados con base en los cuales asignan calificaciones y en el segundo las que sin negar los puntajes enfatizan el análisis de los procesos de desarrollo humano.

Un primer grupo:

- Los exámenes, test y demás pruebas que aplican los educadores en los diferentes cursos que ofrecen las instituciones educativas.
- Las Pruebas del ICFES o Pruebas de Estado que se diseñan, aplican y analizan bajo la dirección del Servicio Nacional de Pruebas, SNP, del ICFES. Los resultados de esas pruebas han tenido gran influencia en la determinación de lo que se enseña, en la estratificación académica de los colegios y en la carrera que puede seguir un bachiller en la universidad.
- Los Exámenes de Validación que ofrece el SNP que constituyen oportunidades para obtener certificados de aprobación de grados de la educación básica y media y para obtener el título de bachiller sin intermediación de un colegio o instituto.
- Las pruebas internacionales, entre las cuales están las que exigen algunos colegios a los estudiantes que deseen obtener el título de bachiller internacional y las que se aplican, por ejemplo, en matemáticas y ciencias naturales a estudiantes de diversos países para detectar logros comunes. Es el caso del TIMSS ya mencionado. Se trata del proyecto de investigación y evaluación curricular más importante de la década en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, en educación básica en el mundo ¹. La participación de Colombia ha sido muy importante para conocer el nivel de la educación en ciencias y en matemáticas, identificar diferencias entre el currículo diseñado, el currículo desarrollado y el logrado por los alumnos. Deben servir también para investigar los factores que están determinando el rendimiento y para diseñar nuevas acciones.
- La evaluación en el aula de acuerdo con Indicadores de Evaluación previamente establecidos según los objetivos de cada área del currículo. Estos indicadores fueron considerados como un elemento de los programas de la Renovación Curricular. La concepción que se tuvo de ellos resulta muy reducida frente a la de indicadores de logros que se construye hoy.

<p>El TIMSS es el proyecto de investigación y evaluación curricular más importante de la década en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, en educación básica en el mundo.</p>
--

Un segundo grupo:

- La promoción flexible desarrollada en la zona rural y la promoción automática desarrollada en la zona urbana, en el ciclo de básica primaria que generaron profundos cuestionamientos sobre la concepción de evaluación y sobre las prácticas evaluativas que se venían desarrollando en la escuela. Con ellas se impulsó el debate sobre la evaluación de los procesos de desarrollo humano y la búsqueda de modelos de informes no centrados en calificaciones numéricas.
- La construcción participativa de propuestas de logros para la básica primaria. Este trabajo no es un tipo de prueba, es parte del desarrollo de la política de promoción automática dentro de la Renovación Curricular y se plasmó en un documento que contiene una propuesta de logros comunes a los cinco grados de primaria y de logros esperados en cada grado sin separarlos expresamente por áreas del currículo. Éste fue un paso importante en el proceso de búsqueda participativa de logros integrales esperados en un conjunto de grados.
- Las pruebas de calidad, diseñadas, aplicadas y evaluadas por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de

especialistas, que coordinado por el SNP del ICFES, están realizando desde 1991 una investigación sobre los “niveles de logro” que alcanzan los estudiantes de la educación básica en las áreas de Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. El enfoque de estas pruebas, su fundamentación conceptual, sus propósitos, los instrumentos, los criterios y los procedimientos de interpretación y análisis abren un camino de evaluación cualitativa que resulta hoy de gran utilidad. El equipo está integrado por profesionales del SNP, del MEN, de las universidades Nacional, Pedagógica, de Antioquia y por docentes de varios colegios. En las primeras pruebas de matemáticas y lenguaje participó el Instituto SER de Investigación. Con base en los resultados de las aplicaciones de estas pruebas se han venido realizando estudios que se publican en la serie llamada Saber y en documentos del SNP. Los informes de investigación ya publicados constituyen una evidencia de los avances logrados, un material de apoyo para los docentes y fuente de criterios para la toma de decisiones sobre política educativa.

- La evaluación de factores asociados al rendimiento que se ha realizado bajo la coordinación del Instituto SER de Investigaciones. Esta evaluación es de naturaleza diferente de las demás que hemos mencionado, porque no está verificando logros alcanzados sino que está preguntando en qué forma algunos factores extraescolares favorecen o dificultan el aprendizaje y cómo afectan la calidad de la educación.

En ese contexto de múltiples variables surge, en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la política de establecer indicadores de logros curriculares. Su desarrollo requiere un proceso de conceptualización socializada, amplia difusión a través de los medios de comunicación, espacios para el debate académico y para la toma de decisiones consensuadas, recolección sistemática de ideas, propuestas y experiencias, y producción permanente de documentos ya que el trabajo pedagógico con indicadores de logros se fundamenta en conceptos que, si bien pueden estar en la mente de los educadores, no son un tema tradicionalmente debatido y desarrollado. De ahí la convicción de que se están dando los primeros pasos de un proceso que requiere investigación y participación de todos los educadores.

La decisión de introducir los indicadores como un nuevo instrumento en la cultura escolar debe ir acompañada de medidas tendientes a facilitar todos los medios y condiciones necesarios para que haya una gran claridad sobre lo que se hace y se busca. Se requiere, por ejemplo, amplia difusión y discusión de las propuestas, producción y distribución masiva de materiales de apoyo, todo dentro de una búsqueda permanente de mejores procedimientos pedagógicos. De lo contrario puede suceder que se consideren los indicadores como algo añadido y que en la práctica no haya cambios sino que se haga más de lo mismo que se venía haciendo en programación, desarrollo y evaluación.

¹ Carlos Jairo Díaz, et al., Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, págs. 1 y sig.

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.1 Antecedentes

2.2 Hacia un concepto de logros curriculares y de indicadores

2.3 Logros, indicadores de logros e identidad cultural

2.4 Los indicadores de logros son necesarios

2.5 Los indicadores de logros previstos orientan la elaboración del currículo

2.6 Los indicadores de logros curriculares se perciben, se captan y en algunos casos se pueden medir

2.7 Los indicadores de logros referentes para la evaluación

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.1 Antecedentes

El significado pedagógico que se propone construir para la expresión indicadores de logros curriculares, está afectado por múltiples variables como se señaló en el capítulo anterior. Hay que agregar entre los antecedentes la concepción de indicadores que han construido y aplican otros profesionales en muy variados campos de la actividad humana.

Los psicólogos, los médicos, los economistas y otros estudiosos de los fenómenos sociales han creado conceptos, teorías y metodologías para determinar indicadores de inteligencia humana, indicadores económicos o indicadores de población, indicadores de empleo y desempleo, indicadores de nivel de vida, entre otros. Esas ideas han tenido una difusión suficientemente amplia como para afirmar que ya afectan nuestra cultura y que para muchas personas esas expresiones tienen un sentido determinado.

Los indicadores económicos y sociales se entienden generalmente como "estadísticas que sirven para describir en forma resumida ciertas características o fenómenos de una población y los cuales vienen expresados usualmente como relaciones entre unas pocas variables"².

Esta concepción de los indicadores sociales como algo que se puede expresar mediante números y estadísticas es importante porque, como aparece más adelante, es una característica difícil de manejar cuando se conceptualizan, identifican y formulan indicadores de desarrollo integral humano.

Respecto de la educación, los indicadores más conocidos se expresan también mediante estadísticas sobre matrícula, deserción, repitencia, grado de escolaridad, admisiones a la educación superior y, en general, sobre aquellos datos que permitan determinar las relaciones entre los recursos que se dedican a la educación y los resultados que se obtienen. Los descriptores de esa relación se conocen como indicadores de eficiencia de la educación. Es usual hablar de eficiencia externa para juzgar en qué medida

las escuelas preparan a los alumnos para enfrentar su papel en la sociedad, en particular el indicado por las perspectivas de trabajo y por los ingresos de los estudiantes. Tales tipos de mediciones dependen de criterios externos y no de resultados totalmente debidos a la escuela.

La eficiencia interna, en contraste, se preocupa por la relación entre insumos y resultados dentro del sistema educativo o dentro de instituciones particulares. El producto o resultado en este caso se mide en relación con los objetivos internos de las instituciones y no con los objetivos generales de la sociedad"³.

La Renovación Curricular llevó a trabajar con indicadores de evaluación entendidos como criterios para verificar el logro de aprendizajes específicos en cada una de las áreas de formación humana incluidas en el currículo. El hecho produjo diversos tipos de reacciones pero el debate no avanzó hacia una concepción amplia sobre indicadores.

Este breve recuento del uso actual de los indicadores, permite formular preguntas básicas sobre las diferencias entre lo que se venía haciendo y lo que se propone hacer ahora.

¿Cómo interpretar el mandato contenido en los artículos 78 y 148 de la Ley General de Educación? ¿Cómo hacer de la política de indicadores de logros curriculares una oportunidad para proponer y acordar procedimientos que mejoren los niveles de logro del sistema educativo? ¿Cómo socializar las discusiones y las propuestas? ¿Cómo llegar a consensos? ¿Qué es lo nuevo en cuestión de indicadores? ¿Cómo trabajar unos indicadores que ayuden a operacionalizar el proyecto de nación contenido en el Plan Decenal de Educación? ¿Cuáles significados circulan socialmente sobre los reguladores de un currículo, de un sistema? ¿Son necesarios los reguladores?, etc.

². Eduardo Lora, Técnicas de medición económica. Metodología y aplicaciones en Colombia, Bogotá, Siglo XXI editores, 1989.

3. George Psacharopoulos, Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión, Madrid, Tecnos, Publicación del Banco Mundial, 1987.

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.2 Hacia un concepto de logros curriculares y de indicadores

En el lenguaje usual los términos logros e indicadores tienen unos significados que son compartidos socialmente, pero en el ámbito educativo actual, esos mismos términos requieren una conceptualización que permita tener una comprensión compartida de lo que se quiere expresar con ellos.

Hay que conseguir acuerdos sobre lo que significa establecer indicadores del desarrollo educativo del país, de las instituciones, de los grupos y de los estudiantes. Los indicadores nacionales se formularon sobre aspectos en los cuales el Estado está comprometido a obtener logros para el bien común. Estos indicadores previstos expresan una visión anticipada de lo que sucederá si se desarrollan adecuadamente los mandatos de la Constitución Política, los fines y objetivos de la educación, los propósitos del Plan Decenal y las recomendaciones nacionales e internacionales sobre educación.

Por otra parte, como los procesos más significativos del desarrollo humano no son asibles, no son tangibles ni medibles físicamente, las evaluaciones que realizan la sociedad y las instituciones se basan principalmente en la observación, constatación, comparación e interpretación de ciertos indicios de que se están dando los procesos. Ello justifica el que se hable de indicadores de logros como comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado. (Estas ideas son coincidentes con el concepto de indicadores que plantea la resolución 2343).

En relación con los logros también conviene hacer distinciones. El artículo 54 del decreto 1860 de 1994, se refiere a logros que se establecen en el Proyecto Educativo Institucional y que son los que orientan la evaluación y la promoción del educando. Esto revela la concepción de los logros como aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado, buscado pues, hacia lo cual se orienta la acción pedagógica. En este sentido habría que darle a los logros el calificativo de esperados; no bastaría con decir solamente logros.

Pero lo más generalizado es que la palabra logros se utiliza también para designar aquello que ya se ha alcanzado en un proceso, algo que ya se ha obtenido, que ya es una realidad y que puede corresponder a una o varias etapas de un mismo proceso. En este sentido habría que darle a los logros el calificativo de alcanzados; tampoco bastaría con decir solamente logros.

La evaluación analizará los procesos y podrá verificar los logros alcanzados y contrastarlos con los logros esperados. Evaluar implica atribuir un sentido a los indicadores, interpretarlos. Interpretar un indicador es leer los comportamientos, las pistas, los rasgos, las evidencias, desde una concepción pedagógica, científica y desde la investigación académica que permitan entender que los estudiantes están en una determinada etapa del proceso. Sin esa teoría, los indicadores pueden pasar desapercibidos y perder su utilidad o ser erróneamente interpretados.

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.3 Logros, indicadores de logros e identidad cultural

Las fuentes para establecer los logros esperados de una institución escolar son diversas. Podemos señalar algunas:

- La situación real del país. A propósito la Misión CED comenta:

Ante la embrollada y sombría situación en que vivimos hace falta presentarle a la juventud metas arduas y atractivas para su creatividad y su energía. Porque la creatividad de los colombianos no está en discusión. Lo que se halla en tela de juicio es la utilización ética de esa creatividad (...) nuevas metas de sobresalir internacionalmente por sus hallazgos científicos y tecnológicos; de educarse larga y profundamente (...) en distintas áreas del conocimiento, el arte o el deporte y saborear a plenitud los frutos de la cultura; así como las metas de dominar las estrategias modernas de gestión para fundar y liderar empresas exitosas y flexibles, que aprendan del medio, se transformen y transformen el país⁵.

- La necesidad y las posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra. La necesidad es creada por los múltiples cambios que se suceden en el mundo y las posibilidades están dadas por los mayores conocimientos sobre el ser humano y por los procedimientos más efectivos para lograr el desarrollo humano.
- Los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, de sus familias y de sus comunidades que pueden ser complementarias o sencillamente diferentes de las que aparezcan explícitas en los documentos oficiales de la institución o de alguna instancia del Ministerio de Educación. Las mayores posibilidades de logro se relacionan con esos intereses y expectativas. La sociedad colombiana ha expresado recientemente demandas educativas sobre aspectos fundamentales como son la formación en valores, la capacidad de convivir con otros y con la naturaleza, la capacidad de aprender, la prevención del alcoholismo y el fomento de la lectura⁴.

La Constitución Política, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED) y el Plan Decenal de Educación que recogen los pactos sociales para proponer la construcción de un nuevo país en el que sean posibles la equidad, la justicia, la democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía, la convivencia, la solidaridad; el ejercicio descentralizado del poder y con todo ello el desarrollo integral humano, científico y tecnológico dentro de unas relaciones sostenibles con los demás países, y con el planeta. En esos documentos están contenidos los grandes logros de la educación colombiana.

La propuesta de país que contienen, es ideal; por eso muchas veces nos preocupamos al constatar que no se logra completamente. Lo que importa en el momento actual es convertir ese sueño de país en un propósito nacional para cuya consecución hay que aunar voluntades, acordar y desarrollar estrategias, seguir procurando los logros nacionales contenidos en las normas y documentos, y buscar mayor comprensión sobre indicadores y sobre la fundamentación teórica para su interpretación.

Los logros e indicadores de logros nacionales tienen como base un propósito claro de búsqueda de identidad cultural nacional. La identidad cultural y educativa se forma por los procesos sociales⁶ y es necesario tomar conciencia de que como país poseemos una identidad que puede ser mantenida, modificada o cambiada a través de procesos sociales. Los procesos educativos son parte de esos procesos sociales.

El sistema educativo participa en la búsqueda de los indicadores de logros nacionales y las instituciones son un espacio adecuado para ello, a través de los Proyectos Educativos Institucionales. En ellos corresponde explicar los logros que se espera alcanzar con los procesos de desarrollo humano personal y social en los niveles de preescolar, básica y media.

La base y fuente común de los logros son, como ya se dijo, los mandatos de la Constitución Política, los fines de la educación, los objetivos generales y específicos, las áreas fundamentales y obligatorias, los temas de enseñanza obligatoria y los requerimientos de la propia institución.

A través de un trabajo comunitario permanente cada institución educativa estará atenta a mantener actualizada la propuesta de logros e indicadores, a descubrir los logros alcanzados por sus estudiantes en cuanto a desarrollo cognitivo, actitudinal, valorativo, de preparación para la vida y el trabajo y el aporte para el desarrollo del país; para interpretarlos, valorarlos y tenerlos en cuenta como información válida para la toma de decisiones.

Después de trabajar durante cuatro años (de 1994 a 1998) estos temas conviene afirmar que en muchos sitios del país se siente la necesidad de explicitar unos logros comunes, nacionales. Logros coherentes con las políticas nacionales pero no tan generales como los fines y los objetivos que consagra la Ley 115. Una de las consultas técnicas realizada por el Centro Nacional de Consultoría tuvo como propósito conocer qué es, según la sociedad, lo básico que requieren aprender y enseñar las escuelas y los colegios. Las respuestas obtenidas son un material valioso para la confrontación de logros esperados. La formulación y análisis de esos logros es una tarea urgente para el país.

-
4. Carlos E. Vasco, "Colombia, al filo de la oportunidad", Santafé de Bogotá, policopiado, 1994.
 5. Existen varios documentos sobre tres consultas técnicas realizadas por el Centro Nacional de Consultoría.
 6. Peter Berger y Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1993, pág.
-

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.4 Los indicadores de logros son necesarios

Para que el servicio público educativo alcance los niveles de calidad y eficiencia requeridos se necesitan mecanismos ágiles y efectivos para una acertada gestión de los planes y programas. En los países en los cuales se descentraliza el currículo total o parcialmente el Estado se apoya en otros elementos para garantizar la calidad y la equidad de la educación. Los indicadores de logros facilitarán dicha gestión porque permiten concretar aquello a lo cual se dedicarían los recursos y los esfuerzos, y establecer criterios para evaluar el proceso. Ahí se encuentra un desafío grande para los educadores ya que de no ser efectivo este u otro mecanismo, tendrán razón los economistas y planificadores que conjeturan que los gastos y las inversiones podrían hasta duplicarse sin que hubiera un mejoramiento significativo en la calidad de los resultados de la educación.

Los logros a largo plazo son formulados generalmente en términos abstractos y los indicadores son los que permiten operacionalizarlos, comparar estados de un proceso, emitir juicios acerca de la pertinencia, la equidad y por consiguiente acerca de la calidad de la oferta educativa que se hace al país.

Explicitar los indicadores de logros y tenerlos en cuenta en el proceso de seguimiento, permitirá que las instituciones educativas se transformen en instituciones que investigan y aprenden permanentemente sobre su quehacer pedagógico y administrativo.

Es importante mencionar que tanto los logros como los indicadores de logros pueden ser formulados en diferentes niveles. Así, a logros nacionales corresponden indicadores nacionales de logros y a logros institucionales corresponden indicadores institucionales de logros.

Los indicadores nacionales de logros establecidos en la resolución 2343 son el resultado de una construcción colectiva con base en la investigación participativa de docentes, directivos y profesionales del MEN. Se basan en la propuesta de desarrollo humano que subyace en la Ley General de Educación. Buscan responder a la dinámica de los procesos de participación y a los cambios del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, de la economía, de la vida comunitaria y por consiguiente estarán sometidos a revisiones periódicas acordes también con aquellas que se introduzcan a los lineamientos, los currículos y los criterios de calidad.

Los indicadores de logros específicos en una institución serán establecidos en los PEI según los logros que se hayan propuesto. A su vez, los docentes y los estudiantes en su práctica diaria adecúan esos indicadores a las condiciones de su grupo e identifican manifestaciones de logros no previstos que son también muy importantes.

<p>Los indicadores nacionales de logros se basan en la propuesta de desarrollo humano que subyace en la Ley General de Educación.</p>

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.5 Los indicadores de logros previstos orientan la elaboración del currículo

Los indicadores establecidos en la resolución 2343 de 1996 parten del supuesto de que la educación se realiza a través de procesos continuos desde el nacimiento y que dura toda la vida. Esos procesos se tienen en cuenta en todos los grupos de grados porque en cada uno de ellos se deben cultivar.

Los indicadores nacionales se refieren a competencias, conocimientos, valores o sabe-res que son necesarios o que convienen a todos porque son transculturales. Ejemplos de ello son los procesos orientados a desarrollar la autonomía, las capacidades para razonar, tratar conflictos, comunicarse o interactuar con los demás.

Si los indicadores son reguladores del currículo deben contribuir a que éste se oriente al cumplimiento de los fines y objetivos de la educación. Tienen un efecto como de termostato dentro de los PEI.

A medida que las comunidades educativas adquieren experiencia en la elaboración, desarrollo, evaluación y revisión del currículo se va dando una evolución del concepto de currículo y de su sentido o razón de ser.

La práctica permite evidenciar los currículos como construcciones sociales que son determinadas por las ciencias, la tecnología, las tradiciones, las experiencias, los saberes, los requerimientos de la sociedad, las necesidades sentidas y las expectativas de una comunidad en un lugar y en un tiempo determinados. Permite evidenciar, además, que el currículo debe tener en cuenta las exigencias y las posibilidades a las que están sometidas la escuela y las personas fuera de su municipio, fuera de su país.

Quien hace un currículo aprende también que su elaboración incluye un proceso de selección de elementos de la cultura que se consideran valiosos para que sean conocidos, analizados, conservados o superados por los estudiantes. Los elementos de la cultura que sean seleccionados deben ser organizados de acuerdo con principios pedagógicos y psicológicos para que el currículo sea pertinente y significativo.

Otra forma de comprender y asumir el currículo es como una hipótesis de trabajo. Si la comunidad elabora el currículo como una propuesta que se va a someter a prueba tendrá la mente abierta para captar lo pertinente, lo alcanzable y lo que requiere ser modificado o suprimido. Esa variedad de comprensiones acerca del currículo facilitan la atención a la diversidad cultural, a los cambios permanentes en la ciencia y la cultura.

En los capítulos 3 y 4 se trata el tema del desarrollo humano y se hace una aproximación a las dimensiones y procesos del mismo. El estudio de diferentes enfoques de ese tema facilita la elaboración de los currículos y su análisis crítico permanente dentro del ejercicio de una auténtica autonomía intelectual y administrativa.

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.6 Los indicadores de logros curriculares se perciben, se captan y en algunos casos se pueden medir

En las últimas décadas se han propuesto estrategias alternativas de evaluación entre las que figuran la de portafolios y el desarrollo de proyectos. Con ellas se pretende valorar directamente la producción del estudiante en tareas significativas y relevantes para su vida. Dichas estrategias tienen en cuenta pruebas de ejecución, observaciones, preguntas de respuesta abierta y no estructurada, exposiciones, entrevistas, relatos de vida, trabajos informales, experimentos y salidas de campo, entre otras. Al estudiar y analizar esos trabajos se pueden percibir muchos indicadores.

El hecho de que en la evaluación por portafolios cada estudiante incluya en su carpeta evidencias o muestras de las actividades anteriormente citadas, le permite reflexionar frecuentemente acerca de sus cambios, progresos, dificultades (auto-evaluación) e invita al docente a orientar el proceso de acuerdo con los indicadores que va percibiendo y no a reaccionar y a tomar decisiones sólo ante los resultados finales.

Entonces, la evaluación por portafolios y desarrollo de proyectos al estar centrada en trabajos de la persona, fija la atención en aquellas manifestaciones que a manera de señales o indicios le van a permitir al docente formular hipótesis acerca de cómo va el desarrollo integral de los educandos.

Una de las competencias esperadas de los educadores es la de detectar, en el contacto con sus estudiantes, las señales de lo que está sucediendo en su proceso de formación y desarrollo integral. Es algo similar a la competencia de un buen médico para captar e interpretar los signos vitales o los síntomas de una enfermedad para establecer el estado de salud de una persona. También un conductor experimentado tiene especial habilidad para captar, a través de ciertos ruidos o silencios, lo normal o anormal que sucede en su vehículo.

Cada profesional necesita ser especialmente hábil para detectar ciertos indicadores específicos que le dan pistas sobre sus logros y sobre la calidad de los mismos. Necesita captar indicadores aun de lo que no se propuso lograr pero que por alguna razón se está alcanzando.

Es lógico que quien está atento a captar en su “radar pedagógico” los indicios de lo que sucede en la mente y en la vida de sus estudiantes tenga como referente básico los logros esperados, las metas propuestas, los fines perseguidos. Pero no puede descartar las señales que llegan a su “radar” por la sencilla razón de no encontrarlas relacionadas con ningún logro explícitamente acordado. Esas señales pueden corresponder a logros alcanzados fuera del currículo explícito (con el currículo oculto) o fuera de la institución escolar.

La búsqueda de resultados ha sido tradicional en la cultura escolar. Sin embargo no hay acuerdo al respecto entre quienes administran los recursos financieros y quienes orientan los procesos pedagógicos. Tal vez la razón más profunda de las discrepancias es que, por razones comprensibles, quien maneja el presupuesto espera y exige resultados medibles e inmediatos y eso no es fácil de conciliar con la realidad de los procesos más profundos del desarrollo humano que generalmente no son cuantificables mediante escalas numéricas. Esa dificultad explica, por lo menos en parte, por qué en las prácticas evaluativas se tienen en cuenta preferentemente los logros académicos que se pueden expresar por escrito mediante pruebas conocidas como “pruebas objetivas”. En Colombia, como en muchos países, el sector educativo tiene acumulada una amplia experiencia en formulación y evaluación cuantitativa de logros pero los análisis de los resultados obtenidos con este tipo de evaluación están mostrando que dichos procedimientos no son suficientes ni eficientes.

El Estado tiene el compromiso y la exigencia legal de orientar al sector educativo del país para que desarrolle una competencia especial para formular, identificar, analizar e interpretar aquellos aspectos del desempeño del estudiante que pueden suministrar evidencias de cómo están evolucionando sus procesos.

2. Conceptualizando sobre logros e indicadores

2.7 Los indicadores de logros referentes para la evaluación

El hecho de construir socialmente unos indicadores de logros y de difundirlos ampliamente, facilita la preparación de instrumentos y ambientes de evaluación que produzcan resultados más representativos de la realidad de cada persona, de cada grupo, de cada institución.

Con base en los indicadores de logros, se pueden formular hipótesis o supuestos de los niveles que alcanzarán las personas y los grupos en un determinado tiempo y contexto. Será la evaluación la que permita captar las señales de los niveles a los que se ha llegado, que pueden coincidir con los esperados, o estar por debajo o por encima de ellos.

Los desempeños, los comportamientos observables, son sólo indicios de una realidad amplia y compleja que se interpreta con diversos propósitos como describir una situación, predecir procedimientos que se van a requerir o planear determinados aspectos.

El análisis y la interpretación de los indicadores se hace usualmente con ayuda de datos estadísticos que permitan hacer comparaciones entre puntajes obtenidos por un mismo estudiante, o de varios de ellos; ubicar en una curva el puntaje obtenido por una persona para atribuirle un significado a ese puntaje en relación con el puntaje promedio. Es el caso de la evaluación referida a normas, es decir, a una serie de puntuaciones que una prueba debe medir, predecir o con las que debe relacionarse. En la práctica cotidiana de los establecimientos educativos se ordenan los puntajes de mayor a menor y se asigna un puesto. En casos especiales los profesores “califican por curva” para lo cual tienen en cuenta el promedio del grupo.

Otro enfoque es el de la evaluación orientada por criterios, en el cual se busca información sobre los procesos, los

conocimientos específicos, los valores en las pruebas y en los demás indicadores, y sobre las destrezas particulares que posee un estudiante. Los resultados de las evaluaciones son significativos en términos de qué es lo que sabe, ha logrado o puede hacer un estudiante y no en relación con las puntuaciones obtenidas por otros grupos. La aplicación de este enfoque requiere una fundamentación conceptual sobre el desarrollo y el aprendizaje humanos y un estudio permanente de aquello que los indicadores señalan.

Como los indicadores son sólo signos de una realidad compleja no puede esperarse que por cada logro alcanzado haya uno o más indicadores exclusivos. Como el desarrollo humano es una totalidad sus indicadores también participan de sus múltiples relaciones. Por eso, antes de atribuirle significado a uno en particular es necesario relacionarlo con otros como reveladores de uno o más logros.

En lo relacionado con la medición hay discusión y cuestionamiento sobre si es posible medir, así sea indirectamente, todas las dimensiones del desarrollo humano. La ventaja que ofrecen las mediciones es que permiten hacer comparaciones y ello facilita la interpretación de los indicadores. Sería muy benéfico para el país que con ánimo desprevenido se estudiara profundamente el tema, se compartieran los hallazgos y se presentaran propuestas de investigación que permitan integrar aspectos importantes tanto de las mediciones como de las valoraciones cualitativas.

Dentro de la concepción de la educación como un proceso, los indicadores de logros deben ser interpretados como indicios, señales o signos de que se ha logrado llegar a un determinado nivel de desarrollo de un proceso deseable.

Escuelas como las de Piaget y Kohlberg proponen etapas y estadios que se caracterizan porque quienes se ubican en ellos han avanzado hasta determinados niveles. Sus teorías son un referente científico que fundamenta el trabajo de educadores e investigadores en el medio colombiano.

No obstante, es necesario planear y realizar permanentemente investigaciones que permitan a los educadores conocer en su contexto los procesos y las condiciones mediante las cuales es posible el desarrollo integral humano.

Si bien la evaluación de los logros educativos es permanente, hay que establecer arbitrariamente unos cortes especiales para indagar cómo va el proceso y obtener información de retorno con base en la cual se puedan tomar decisiones adecuadas y oportunas. En Colombia se propone hacer estos cortes, en la educación básica, al finalizar los grados 3º, 6º, y 9º. Con base en esa propuesta de cortes se formularon los indicadores de logros de la resolución 2343. Eso implica que al finalizar esos grados los niños y las niñas colombianas deben haber alcanzado ciertos logros cuya consecuencia se busca durante varios años.

El nivel de educación media se toma como un solo bloque y en la resolución 2343 se establecen conjuntamente indicadores (Es un capítulo del documento titulado "Reflexiones acerca del fenómeno cultural de la drogadicción y de la prevención integral". El autor, Luis Ángel Parra Garcés, presenta una síntesis de las respuestas a las preguntas por lo que hemos sido, somos y deseamos ser.) para los grados 10º y 11º.

3. El desarrollo humano como base de los indicadores de logros

3.1 Introducción

3.2 Lo humano y la humanización

3.3 Hacia un concepto de desarrollo humano

3. El desarrollo humano como base de los indicadores de logros

3.1 Introducción

Hablar del desarrollo humano es algo propio de los educadores. Debería ser también tema de reflexión permanente entre los estudiantes puesto que por ellos y para ellos existen los sistemas educativos. Pero además se requiere que sea tema de todos los colombianos porque toda la vida escolar y extraescolar se realiza en ambientes y con procedimientos que tienen un determinado grado de humanización.

Los establecimientos educativos son lugares por excelencia para interrogarnos acerca de quiénes somos como personas, como grupo social, como país y como ciudadanos del planeta tierra. Interrogarnos, observar y dialogar sobre lo que cada cultura y cada etnia entiende y quiere decir cuando habla de lo humano, cuando espera que los demás reconozcan y valoren la diversidad y al mismo tiempo comparte la propuesta de trabajar por un proyecto de nación colombiana. Interrogarnos, explicitar y analizar lo que queremos llegar a ser tanto en lo personal como en lo comunitario.

El tiempo, la iniciativa y el interés que aportemos para formular interrogantes como esos y para escuchar y analizar diferentes respuestas van generando un ambiente de participación y de compromiso de estudiantes, padres y madres de familia y docentes con los proyectos que se elaboran y llevan a cabo en la institución escolar

Son muchos los elementos culturales que contienen respuestas para ese tipo de preguntas. Las cosmovisiones, las teorías antropológicas, psicológicas, pedagógicas y también los mitos, algunos ritos, los cuentos, las artes reflejan lo que pensamos, hemos vivido y proyectamos como personas y como grupo.

Como apoyos para las reflexiones sobre quiénes hemos sido y somos hay abundante material escrito; se señalan tres que pueden resultar útiles: Un mundo jamás imaginado ⁷, Por un país al alcance de los niños ⁸ y Pensando en lo humano ⁹.

A continuación se presentan unos planteamientos sobre lo humano y sobre su desarrollo. Con base en ese material se pueden llevar a cabo muchas actividades de apropiación y aplicación de los mismos.

7. Es una publicación de la Editorial Santillana producida en 1992 al cumplirse 500 años del descubrimiento de América. Presenta en un lenguaje sencillo la historia de Europa y América en la época del Descubrimiento y muestra cómo lo que ocurrió en América fue consecuencia y causa de lo que sucedía en otras partes.

8. Es la proclama con que se inicia el informe conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, escrita por el comisionado Gabriel García Márquez. Describe en un lenguaje ameno aspectos de nuestra idiosincrasia y nuestra historia.

9. Es un capítulo del documento titulado "Reflexiones acerca del fenómeno cultural de la drogadicción y de la prevención integral". El autor, Luis Ángel Parra Garcés, presenta una síntesis de las respuestas a las preguntas por lo que hemos sido, somos y deseamos ser.

3. El desarrollo humano como base de los indicadores de logros

3.2 Lo humano y la humanización

Todo proceso educativo se fundamenta en una concepción del Hombre, una concepción de la sociedad, una concepción psíquica y del desarrollo del pensamiento, una concepción del conocimiento y una concepción de lo educativo. Estas concepciones se fusionan en la práctica y constituyen los pilares desde los cuales el conocimiento pedagógico construye su propio sentido y da significación a la función educativa.

La educación, y en particular la pedagogía, han superado hace tiempos los dualismos heredados de las comprensiones filosóficas que concebían al hombre como cuerpo y alma, acentuando la presencia de lo humano en estas dos realidades de naturaleza distinta no reductibles la una a la otra.

La búsqueda de explicación de lo humano ha avanzado por caminos más complejos hacia la comprensión del hombre como un ser único, total y abierto al mundo, a los demás hombres y a posibilidades inéditas que lo trascienden en el tiempo y en el espacio. Asumimos pues al hombre como un ser único, cuya identidad se establece mediante un conjunto de relaciones e interacciones, de las que surge como sujeto para apropiarse de sí mismo, de su subjetividad, en la construcción y materialización de sus propias aspiraciones y en la dinámica de la vida social, mediante un proceso en el cual humaniza su mundo y construye la historia. La educación es un proceso eminentemente humano y social. Se educan los hombres; los animales se adiestran o se domestican. Lo humano y social de la educación pertenece a la esencia misma de la naturaleza humana y se expresa como factor de Educabilidad.

Los hombres, como causa y sentido de la historia humana, sólo se realizan como tales en y por la realización de su expresión de educabilidad, la cual se manifiesta como necesidad vital en su dinámica de crecimiento y desarrollo y como fuerza impulsiva de su auto descubrimiento y del descubrimiento del mundo y de su realidad histórico social.

Lo educativo surge de una comprensión profunda del ser del hombre, comprensión que define los criterios y finalidades mediante los cuales se asume la función de enseñar y formar a las nuevas generaciones.

La educación no puede darse al margen de la intencionalidad social que la constituye en respuesta a las urgencias de educabilidad de cada ser humano, porque ella misma es una manifestación de la manera como entendemos al hombre en cuya comprensión fundamenta su estructura y su posibilidad, la enseñabilidad de los saberes, como el complemento necesario de la práctica educativa.

Principios y fundamentos

Para efectos de los lineamientos curriculares asumimos que los seres humanos somos personas. Es decir, lo humano del hombre se realiza en la construcción de un ser personal al cual se llega mediante procesos permanentes de autoconstrucción.

La persona humana no es un hecho dado por la condición natural del hombre, llega a ser persona, puesto que todo hombre es un ser inacabado en proceso permanente de auto-construcción, cuya existencia es una energía en crecimiento constante hacia su plena realización. En la búsqueda de su realización se convierte en proceso permanente de emancipación de todas las fuerzas que lo oprimen o lo limitan en su acontecer en el mundo y que le impiden ser lo que en sí mismo descubre como su llamado a ser.

La persona humana es un ser incorporado

La existencia incorporada de la persona humana nos presenta una expresión concreta y comprometida de lo humano, su realidad natural y su participación material en el orden físico de la naturaleza.

Todo ser humano es presencia física y concreta, es presencia corporal. El cuerpo como expresión de la persona humana es la manifestación plena de su concreción en el mundo, por él ocupa lugar en el espacio, por él participa de las diferentes condiciones y posibilidades de ser material.

El cuerpo es la síntesis de la energía material evolucionada en función de lo psíquico, hasta constituir una unidad intrínseca, él nos abre a la dinámica de lo vital, desde la amplia gama de posibilidades que la naturaleza es capaz de corporeizar.

Por el cuerpo participamos de las dinámicas de crecimiento, reproducción y muerte que corresponden a los seres vivos, por él y en él, la naturaleza nos hace presentes, nos hace perceptibles, nos permite percibir y percibirnos, nos permite crear interacciones, formar parte del cosmos y de su ordenamiento con arreglo a leyes.

El cuerpo es la materialización de la pertinencia y la génesis de los procesos interplanetarios, que nos permiten ser individuo, familia, grupo y especie humana. El cuerpo nos da un carácter de diferenciación, nos hace distintos y semejantes a la vez, específicos y universales, nos hace interdependientes con los demás seres del cosmos, como parte de sus búsquedas permanentes de equilibración.

El cuerpo es la expresión concreta de nuestra existencia personal, pero así como nos materializa y nos potencia para la interacción planetaria, es el lugar en el cual la naturaleza nos doblega a sus propias finalidades, nos determina, nos hace finitos, nos desintegra y nos integra a las dinámicas universales de la materia.

Nuestro crecimiento personal es una tensión permanente, una búsqueda incesante de emancipación de las

determinantes que la naturaleza le impone a nuestra expresión corporal, la cual en la medida en que es apropiada conscientemente, en que es ocupada en sus espacios y potencialidades por nuestra conciencia se convierte en conquista del ser personal y fortalece su propia manifestación y crecimiento.

Nuestro crecimiento personal es una tensión permanente, una búsqueda incesante de emancipación de las determinantes que la naturaleza le impone a nuestra expresión corporal.

La conquista del ser personal pasa por la conquista de las potencialidades del cuerpo y lo ordena al equilibrio, a la fuerza, a la potencia, a la resistencia, a la expresión fina, al control de su capacidad motora y en general al manejo de su expresión corporal. Así pues, existimos subjetivamente porque existimos corporalmente, no podemos pensar sin ser, ni mucho menos ser sin el cuerpo.

El ser personal como existencia incorporada, transforma la naturaleza física y material y se emancipa de ella en un proceso progresivo de humanización que resulta de comunicar, por su actuar en el mundo, su propio universo personal. La persona humana no se relaciona con la naturaleza en condiciones de exterioridad, sino que establece una relación dialéctica de intercambio y de ascenso. El hombre ejerce presión sobre la naturaleza como el avión sobre la gravedad para liberarse.

La naturaleza está enteramente tejida con sus propias construcciones y aportes, somos organizadores del mundo y desde nuestros orígenes lo hemos humanizado. En el proceso de humanización de lo real el hombre se apropia de los secretos de la naturaleza y ejerce señorío sobre el mundo, moldeando lo material en las dimensiones de su propia grandeza.

La conquista del mundo, de sus secretos, de sus saberes, impodera al hombre y lo convierte, ya no en su señor, sino en su dominador. El ejercicio de la dominación de lo material lo confronta con su propio límite, la destrucción total. Así y desde su limitación, retoma, su permanencia en el mundo como parte integral del universo mismo y reenfoca su accionar como colaborador permanente de su entorno en busca del equilibrio universal que es también su equilibrio vital. Asume la responsabilidad de convivir en la búsqueda de una armonía que le es necesaria y fundamental.

Nuestra existencia incorporada como lugar de la armonía es, en primera instancia, percibida como plenitud, luego como diferencia y luego como universal; el cuerpo se hace por la personalización, lugar de admiración y de belleza, se descubre así mismo como portador de la belleza que experimenta en sí y en los otros, desde un sentimiento sublime de respeto y admiración, que crea en el proceso de apropiación de la experiencia corporal; lo bello se hace aceptación, gozo, proyección creadora, comunicación abierta y sensible del ser personal. El cuerpo se convierte en lugar de creación de lo estético, de apropiación y manifestación de la belleza, en cuanto expresión y contribución a la armonía, materializada como mismidad.

La persona humana es un ser singular

Contrario a los principios del individualismo, entendido como un sistema de costumbres, sentimientos, ideas e instituciones que organizan al individuo sobre actitudes de aislamiento y de defensa, la persona humana es un ser que se reconoce diferente de otros, único e irrepetible. La diferencia, la unicidad y la irrepetibilidad hacen a cada hombre sujeto de su propia historia, constructor de sus propios símbolos personales y lugar de significaciones específicas; nadie puede vivir de manera idéntica las experiencias que conforman la historicidad de cada ser. El padre puede dolerse del dolor del hijo pero no puede evitarlo.

La persona humana sólo se descubre en procesos de humanización cuando se reconoce diferente y semejante a otros hombres, en la medida en que supera permanentemente el individuo que hay en ella. Por esta razón la persona humana no se realiza como ser singular, volviéndose sobre sí en un movimiento permanente hacia dentro; por el contrario, sólo se encuentra como persona en la medida en que se torna disponible y transparente para sí misma y para los demás, en un acto de amor que empezando por ser amor a sí mismo, progresivamente se convierte en entrega permanente de su propia mismidad a los demás, haciendo de esta fuerza un hecho transitivo que lo hace crecer. El amor crece en la medida en que se entrega a los demás y decrece en la medida en que se encierra en sí mismo; igual acontece con el conocimiento, si alguien entrega lo que sabe no pierde el saber, por el contrario lo fortalece como conocimiento apropiado

La persona humana es un ser histórico abierto al mundo y a los demás hombres

La expresión histórica y social del ser humano es un permanente movimiento desde dentro hacia los demás hombres, es

un encontrarse, confrontar, interrogar, preguntar al mundo y a los demás hombres, la experiencia principal de la persona humana en esta dinámica de socialización y de historización es la experiencia del tú y del nosotros, que preceden al yo y que lo continúan. Es decir, es por naturaleza una experiencia de comunicación, que llena de sentido su propia existencia, experiencia de comunicación que no existe sino como una experiencia en perspectiva de universalidad, de totalidad, en la cual construye su ser con otros, desarrolla la cultura y proyecta al infinito su propia capacidad de ser.

En este acontecer la persona humana descubre los límites de su actuar y se potencia como un ser autónomo (ley de sí mismo) y descubre el sentido de la libertad, como capacidad de actuar intencionalmente y de poner finalidades y límites a su propio actuar y al actuar de los demás.

La auténtica libertad es un compromiso consciente del hombre que expresa nuestra capacidad de formular nuestros propios fines y de poder elegir los mejores medios para alcanzarlos.

Libertad y autonomía hacen al hombre dueño de sí mismo, de su interioridad, de su dignidad, de su propio destino y colaborador en la construcción del destino común de la sociedad a la cual pertenece. Le permiten reconocer que la existencia no es el resultado del destino sino del esfuerzo personal orientado hacia la superación de las condiciones sociales y materiales, que impiden el crecimiento humano. Le permiten entender que no podemos atribuir a otros o a fuerzas inexistentes lo que es producto de nuestra incapacidad para definir lo que queremos lograr y lo que tenemos que hacer para lograrlo.

Así mismo, la libertad le permite reconocerse en sus propias condiciones sociales, culturales e históricas y en la necesidad de optar por mantener o transformar las realidades que lo limitan. La libertad se fundamenta en nuestra capacidad para elegir y es una conquista permanente que nos permite desenmascarar y superar las esclavitudes que creamos o en las cuales nos insertamos, por efecto de nuestra condición histórica. En la confrontación y en la integración, el ser humano se descubre así mismo, como dominado por su condición natural y descubre los límites sobre los cuales proyectar su conocer y su actuar; pero igualmente se descubre como ser ilimitado y crítico, es decir, capaz de entender y producir crisis a toda estructura que lo esclaviza, sea ella cultural, social o política; por su capacidad de interrogar descubre la violencia humana en todas sus manifestaciones; vivencia la guerra como oposición violenta de las diferencias con sentido de dominación, percibe su secuela de desintegración y de muerte y se ubica en el conflicto. Por su capacidad de interrogar se descubre empobrecido, deshumanizado, despersonalizado en la medida en que asume las odiosas diferencias que socialmente alimentan la negación de unos seres por otros, sobre la base de la instrumentalización de la persona humana, se descubre desespersonalizado, deshumanizado.

La persona humana es responsable

En cuanto ser libre la persona humana es un ser capaz de crear y dar respuestas a los diferentes interrogantes que formula en su existencia. Ser responsable es ser infinitamente capaz de construir y dar respuestas. Responder es una actividad consciente de la persona humana que le permite salir de sí misma para fijar en la naturaleza, en la comunidad y en la historia su propia huella, fijar su propia impronta.

La responsabilidad compromete la totalidad de la persona humana en las dinámicas de transformación y cambio de su propia cultura. La cultura es la materialización de la responsabilidad humana, por cuanto es la significación cotidiana de las respuestas construidas por el hombre. El cambio, la transformación de la cultura es el mayor ejercicio posible de responsabilidad a que está convocada la persona humana.

Ser responsable es volver sobre lo construido para descubrir su efectividad en la consolidación del nosotros, en el aquí y ahora de la historia. Toda respuesta como actuar en el mundo es materialización del universo personal. Pero toda respuesta entraña sus propios límites, lo nuevo surge de lo que ya es, pero no se concreta sin superar lo existente.

La persona humana responde desde su naturaleza existencial, con respuestas que surgen de su instintos o de su conciencia de ser. Su búsqueda de humanización es su proceso de personalización, en el encuentro de todo tipo de respuestas que la lleven a volverse sobre sí en una permanente dinámica de reflexión, para fortalecer su actuar hacia los otros o con los otros, y así confrontar lo que es con lo que cree ser. La mismidad de su proceso se hace yo en la medida en que descubre a otros y construye con ellos el espacio del nosotros en la significación de familia y comunidad.

Este responder le permite encontrar el límite de su propio actuar, desde cuya naturaleza encuentra lo que no tiene determinación, lo que no tiene límite, lo infinito, lo eterno.

La persona humana es un ser activo y creativo

El movimiento permanente de personalización es ya por sí un proceso activo. Lo personal se construye mediante un

movimiento en el cual, la mismidad de la persona sale de sí mediante la actividad creadora y transforma el mundo de algo en sí en algo para sí, con significado propio. Por este movimiento la persona humana humaniza su mundo, se relaciona con los otros, satisface sus necesidades y construye sentido, es decir, la persona humana es en sí misma actividad consciente y por cuanto descubre y transforma lo real, desde su propia condición y libertad, es capaz de crear significado e imaginar y potenciar infinitas respuestas creativas inéditas y totalmente novedosas como manera de consolidar su presencia en el mundo.

La persona humana es un ser lúdico

El actuar de la persona humana no se realiza siempre con intencionalidades precisas o intereses definidos. Muchas de las actuaciones personales son para lograr la afinación de ser con su experiencia interna de armonía.

Requiere encontrar en su experiencia un lugar para recuperarse a sí mismo en aquello que lo proyecta a gozar, a aprehender y a vivenciar las relaciones, las significaciones y las comprensiones sin sentido. Requiere gozarse de la manera como hace consciente el ejercicio de su personalización. El disfrute de la vivencia del actuar humano se hace alegría sensible. Sentirse contento es un estado de apropiación lúdica que permite a la persona humana encontrarse con su ser, ser él mismo en un proceso en el cual, permanentemente, se descentra por el tiempo y por el espacio, se enajena y sobre el cual debe actuar intencionalmente para recuperar su propia identidad, liberándose de las tensiones que lo dividen, lo presionan y lo incitan a la expresión enajenada de su ser. El juego, el disfrute, el gozo, son la antesala de la creación por ser la mejor experiencia de la recuperación de la identidad.

3. El desarrollo humano como base de los indicadores de logros

3.3 Hacia un concepto de desarrollo humano

La importancia del desarrollo humano es un presupuesto que subyace en la Constitución Política y en la Ley de Educación. La primera consagra varios capítulos al tratamiento de los derechos y los deberes individuales, colectivos, culturales y ambientales como resultado de una toma de conciencia de la necesidad de conseguir mayores niveles de humanización. Concordante con ese enfoque, la Ley General de Educación propone en los fines de la educación, en los objetivos y en los conceptos de educación y formación del educando, horizontes hacia los cuales hay que dirigir la acción educativa.

En consecuencia, los conceptos sobre desarrollo humano, las estrategias para impulsarlo, las dificultades y las condiciones para conseguirlo quedan en primera línea, como tema de diálogos y búsqueda de alternativas pedagógicas. Las conceptualizaciones se nutren de las prácticas y de los avances teóricos. La dificultad para recogerlas en definiciones estáticas favorece la búsqueda permanente de significados y de conceptos.

Con el ánimo de contribuir a esa búsqueda se incluyen a continuación algunas ideas basadas en un documento ¹⁰ de la UNESCO: El desarrollo humano puede entenderse como “un proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente” que se percibe a través de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos.

“El desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas...() las tres opciones esenciales son: poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel decoroso” ¹¹.

El desarrollo humano es pues una forma de concebir la calidad de vida y el desarrollo social de una manera integral, involucrando además de las condiciones materiales tangibles de las que disponen las personas (bienes, servicios), todo aquello que fomenta el despliegue de las capacidades humanas con fines productivos y creativos o en actividades sociales, culturales y políticas. Por ello la calidad de vida que hace posible el desarrollo humano requiere también de los aspectos intangibles propios de las sociedades modernas (seguridad, justicia social, sentido de pertenencia)¹².

En este sentido se habla hoy del desarrollo humano, y no sólo del desarrollo económico, como la meta a lograr por las sociedades democráticas que se plantean como propósitos el bienestar (más que la productividad) y la equidad. “El

bienestar humano, como propósito social, resulta de la elevación del nivel de vida, la realización de la justicia social y la ampliación de oportunidades para que la población pueda desarrollar sus capacidades superiores como ciudadanos sanos, educados, participantes y aportantes”¹³.

Si se comparan estas formas de expresar el desarrollo humano con otras y con lo que sucede en la práctica, se encuentra que la idea de proceso en el que intervienen múltiples variables es un elemento común. Es la forma de resaltar su carácter de cambio, desenvolvimiento y transformación gradual hacia mayores y más complejos niveles de organización. La intervención de múltiples variables relacionadas e interdependientes pone en evidencia el carácter sistémico, en el cual se apoyan las propuestas de atención integral.

Una forma metodológica de atender las variables que lo constituyen es dividirlo artificialmente. Las disciplinas y las ciencias que investigan y producen conocimiento sobre el tema identifican lo que se pueden llamar aspectos o dimensiones de lo humano.

Cada una puede tener su propia propuesta pero para los efectos de este documento se asume, de acuerdo con el primer fin ¹⁴ de la educación, que el desarrollo de una persona debe atender las dimensiones física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y de valores humanos.

En los planes y programas educativos se tiene la aspiración, el propósito de que esas dimensiones se desarrollen armónica y coordinadamente y por eso se habla y se escribe sobre lo integral del desarrollo con la pretensión de que ninguna quede desatendida, desestimulada.

Los procesos que favorecen en la vida escolar el desenvolvimiento de lo humano han de ser intencionalmente previstos y apoyados. Para Vygotsky uno de los secretos de la psicología y de la pedagogía consiste en saber “cómo se engendran y desarrollan el pensamiento, el razonamiento, la atención voluntaria, la memoria intencional, los valores y cómo se va produciendo la conciencia ¹⁵.

Hablar de desarrollo humano requiere ir más allá de la atención a las dimensiones personales para atender lo cultural.

El desarrollo, para que sea humano, ha de estar fundamentado en y desde la cultura o las culturas de pertenencia de los grupos donde se promueve y estimula. La ignorancia de principios, valores, convicciones y tradiciones culturales de un grupo humano en una propuesta educativa con propósito de desarrollo integral, constituye un fuerte freno al logro del propósito.

La búsqueda del desarrollo personal es simultánea y dependiente del desarrollo social. Los seres humanos necesitamos aprender a interesarnos y a participar en un proyecto común, un proyecto de grupo, un proyecto de sociedad. La educación que se lleva a cabo en los centros educativos recibe influencia de las tradiciones, las leyes, la cultura y sus valores predominantes.

Las épocas y los acontecimientos históricos dejan también su huella en los sistemas educativos. Éstos deben atender múltiples tensiones entre las cuales están la necesidad de conservar ciertos valores o elementos culturales por el papel que juegan en la cohesión del grupo y la necesidad de innovar para que la educación sea pertinente y responda a las características del momento histórico y cultural.

El desarrollo de la capacidad de vivir juntos requiere reconocer y valorar a los otros como personas, como interlocutores válidos; requiere la comprensión de la diversidad como una riqueza. Cuando la diversidad se entiende así se pueden ampliar los conceptos sobre convivencia y las cosmovisiones. A propósito, conceptos de desarrollo como los comentados anteriormente han de complementarse o modificarse con otros entre los cuales puede consultarse el de aquellas comunidades indígenas que comparten un proyecto de vida, poseen una identidad, un sentido de pertenencia y unos criterios para relacionarse y usar la naturaleza, tales que les han permitido convivir con ella durante milenios.

Si la educación es un proceso cultural y social debe incidir en la forma como las personas y los grupos asumen la vida y emplean procedimientos cada vez más humanizados (diálogo, concertación, cumplimiento de acuerdos, reconocimiento de dificultades) para tratar asuntos de interés común. La cooperación entre grupos y pueblos con intereses muy diversos sólo es posible si todos comparten ciertos principios acerca de la convivencia pacífica, el pluralismo, el valor de la creatividad, de la autonomía, papel de la educación, manejo de la economía, uso del capital medio ambiental y la responsabilidad.

Por tanto, el concepto de desarrollo humano que se ha de implementar en la práctica educativa ha de estructurarse con base en las culturas de los grupos y comunidades sujeto del mismo y suponer la paulatina formación de la conciencia crítica para renovarlas y dinamizarlas para que respondan a las necesidades y expectativas humanas en cada momento

histórico.

10. Javier Pérez de Cuellar, Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, Ediciones Unesco, versión resumida, 1996, pág.8.

11. PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano, pág. 15. En éste y otros documentos se encuentra una presentación detallada de este concepto.

12. C. Corredor, "Modernidad y derechos fundamentales en Colombia", en: Los derechos sociales, económicos y culturales en Colombia, Consejería Presidencial para Política Social, 1995, pág.40.

13. Naciones Unidas, "La política de bienestar social", 1995, pág. 90.

14. Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994, artículo 5o.

15. Lev Vygotsky, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, 1989.

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

Hecha la opción por el enfoque que desglosa el desarrollo humano en dimensiones que se cultivan mediante procesos de largo plazo, conviene hacer algunos planteamientos metodológicos para propiciar su desarrollo. Se toman a manera de ejemplos sin la pretensión de presentarlos como verdades y sin pretender agotar el tema.

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.1 Dimensión corporal

Abordar la dimensión corporal dentro del desarrollo humano tiene como propósito presentar elementos que puedan fundamentar su conceptualización y sus relaciones con las otras dimensiones, así como posibilitar en la comunidad educativa la investigación, el estudio y el debate sobre la transformación que deben tener las prácticas educativas.

En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada.

En la dimensión corporal se conjuga de manera dinámica, constante y en muchas situaciones impredecible, la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación.

Este planteamiento que expresa la complejidad de la comprensión de la dimensión corporal, obliga a detenerse en la explicación de cada uno de los elementos.

Ministerio de Educación Nacional

La naturaleza humana se materializa en un sistema altamente organizado llamado cuerpo, caracterizado por la presencia de unas estructuras: perceptivas, óseo-musculares y orgánicas. Dichas estructuras realizan funciones especializadas e interdependientes que dan como resultado capacidades de relación y de acción.

Las estructuras perceptivas tienen como función especializada la relación del hombre consigo mismo y con el mundo que lo rodea. Estas relaciones desarrollan en conjunto la capacidad perceptiva que involucra la sensibilidad y el movimiento.

La sensibilidad se concreta en la cualificación y transformación permanente de la percepción de sí mismo (propiocepción), del mundo que nos rodea (exterocepción), y la percepción de lo que acontece dentro de mí (interocepción). La propiocepción informa las relaciones del cuerpo con el espacio y el tiempo, y las relaciones del cuerpo como totalidad y sus segmentos. Mientras que la interocepción informa lo que acontece en el interior del cuerpo sin que en ello se tenga incidencia voluntaria. La exterocepción informa sobre las relaciones del hombre con el mundo de los objetos, los hechos y los fenómenos percibidos.

El movimiento dentro de la capacidad perceptiva, entendido como elemento dinamizador y relacionador de la propia capacidad, se concreta en los procesos de cambio y transformación de lo percibido.

La capacidad perceptiva se hace evidente en la calidad del proceso perceptivo de construcción nocional del yo, del tiempo, del espacio y del mundo de los objetos; nociones que se transforman permanentemente.

La capacidad perceptiva es entonces un integrante fundamental para el desarrollo de las otras capacidades, que se sintetizan o unifican en el proceso de pensar.

Las estructuras óseo-musculares tienen como función especializada las de sostenimiento, forma y movimiento que dan lugar a las capacidades de fuerza, flexibilidad y rapidez, que se concretan en la adquisición y creación de movimientos, como respuestas a las exigencias naturales y sociales de supervivencia.

Las estructuras orgánicas (órganos, aparatos y sistemas) tienen como función especializada el mantenimiento de la vida. Esto es, cumplen funciones vitales que se traducen en la capacidad de resistencia, en la realización de toda acción humana.

Las capacidades no se dan aisladas, sino en unidad funcional y armónica, regulada por una función sintetizante llamada coordinación, que en el proceso de movimiento regula la acción.

Las capacidades en acción conjunta convergen en la condición física, entendida ésta como actitud de vida que se concreta en la disposición para actuar frente a los hechos y fenómenos de la vida.

De acuerdo con lo anterior, conceptualizar la dimensión corporal, implica comprender las capacidades a través de las acciones y relaciones, que además de perfeccionar las funciones, permiten la construcción histórico-social del género humano en un proceso dialéctico, mediatizado, sintetizado y elaborado por el lenguaje y sus diferentes manifestaciones.

El lenguaje permite la comunicación, creación y aprendizaje de experiencias corporales con significado e intención dando lugar a relaciones y acciones que se hacen, cada vez más, distintas y complejas, constituyéndose y transformándose en el entramado de la cultura.

La dimensión corporal se desarrolla según la cultura y la sociedad en que se vive. Se desarrolla y se expresa mediante relaciones y acciones que se influyen mutuamente, dando lugar a las experiencias corporales que corresponden a unas condiciones histórico-sociales y culturales que mantienen o transforman su significado.

La dimensión corporal se desarrolla según la cultura y la sociedad en que se vive. Se desarrolla y se expresa mediante relaciones y acciones que se influyen mutuamente

La acción física es la forma de contacto con el universo de las cosas, los seres, los fenómenos y los hechos. Por tanto es concreta, tangible y sirve a la realización de una tarea y es susceptible de ser regulada, corregida y perfeccionada con base en un modelo, por iniciativa de quien la ejecuta o de quien la observa.

Es en la relación donde la acción adquiere significado y sentido. Puede decirse que relación y acción son elementos de un mismo proceso que se podría denominar experiencia, entendida ésta como actividades conscientes con propósitos y significados. El proceso de la experiencia implica establecer relaciones con la historia previa y proyectiva de lo que

hacemos y sus consecuencias. Por tanto, la sola acción no constituye experiencia, ya que ésta implica cambio, pero el cambio es una transición sin sentido, a menos que se conecte con las múltiples consecuencias que surgen en él, cargadas de significado.

Aunque las relaciones pueden darse de diferentes formas (directas e indirectas, independientes, dependientes, e interdependientes, de aceptación y rechazo, etc.) siempre tienen como esencia el intercambio de significados y sentidos que afectan a los sujetos y objetos que interactúan.

Las aclaraciones anteriores permiten comprender la cultura como factor determinante de la dimensión corporal y como construcción dinámica y permanente de la cual el hombre es autor, actor y observador. La autoría tiene que ver con la capacidad creadora de nuevas relaciones, acciones y significados. La actuación es, en sí misma, la acción o medición de la creación a través del lenguaje y sus múltiples manifestaciones. La observación está relacionada con la opción que se asuma: observador crítico u observador pasivo. El observador crítico es quien toma distancia y reflexiona, para conocer, comprender y recrear lenguaje y significado. El observador pasivo es aquel que abandona su opción de ser autor y actor para convertirse en un espectador.

En el cuerpo se registra la cultura que se manifiesta en la construcción de la dimensión corporal dada por la relación-acción (experiencia) en un proceso recreador de nuevos significados proyectados en valores, costumbres, hábitos, actitudes, etc., que son manifestaciones de las experiencias vividas.

Intentando ejemplificar lo anotado hasta ahora y de abrir perspectivas pedagógico- didácticas para la dimensión corporal, se toman las dimensiones del desarrollo humano planteadas en este documento para mostrar la posibilidad de transformación y cambio de significados que se pueden generar a partir de las experiencias.

Así por ejemplo, lo estético es comúnmente entendido como la apreciación de los hechos, fenómenos o eventos desde los criterios de bonito y feo, o lo relacionado con la apreciación del arte, entendido éste como producto comercial regido por estereotipos y cánones que bloquean, anulan, limitan, encasillan la experiencia estética. Frente a esto se propone como perspectiva concebir la experiencia estética como el sentir profundo: agrado, desa-grado, asombro, éxtasis, rechazo, etc., de todo aquello que nos llama la atención y genera sentimientos, esto es, lo que no nos es indiferente.

Lo ético para el común de las personas es sinónimo de lo moral, es decir, de lo bueno, lo malo, lo aceptado y rechazado basándose en códigos morales que se aceptan y aplican, la mayoría de las veces, acríticamente. Se propone comprender la ética como la capacidad de tomar decisiones asumiendo, en cualquier momento, las consecuencias de lo decidido bajo criterios basados en la toma de conciencia y en los sentimientos que resultan de imaginar el deber ser de una relación de equilibrio con los otros y el mundo.

Los procesos cognitivos conducen a la resignificación que cada individuo le dé a las experiencias (relaciones y acciones) éticas, estéticas, eróticas, cognitivas y comunicativas. Estos nuevos significados se expresan o comunican de diferentes formas según la situación, en el marco de una cultura y sociedad específicas, incidiendo en los valores, costumbres, conductas, comportamientos, hábitos, etc.

Finalmente, aunque la lúdica no ha sido considerada dentro de las dimensiones del desarrollo humano en este documento, es necesario dedicarle un espacio en el proceso de reflexión de la dimensión corporal dado el papel que ésta tiene en la recreación y transformación de la cultura.

Aceptando la propuesta de Roger Callois (1967) que *paidia* es la fuerza natural que impulsa a jugar y es expresada en las manifestaciones espontáneas del instinto del juego frente a la cual actúa el *ludus* o predisposición del ser humano a sentir gusto por la dificultad gratuita, entendida ésta como la presencia de un ambiente de holgura, riesgo, azar, vértigo y libertad; la conjunción de *paidia* y *ludus* da como resultante la actitud lúdica.

En este orden de ideas se comprende la actitud lúdica como uno de los resortes principales del desarrollo de las manifestaciones más elevadas de la cultura. Por tanto, la palabra juego, que comúnmente es asociada con la lúdica y con la actividad específica que nombra, es necesario entenderla como la totalidad de símbolos, de figuras o de los instrumentos necesarios para el funcionamiento de un conjunto complejo combinando así las ideas de límites de libertad y de invención.

Procesos de la dimensión corporal

En esta dimensión se identifican procesos interdependientes que tienen su propia especificidad a partir de la cual se construyen prácticas y discursos particulares que corresponden a procesos de desarrollo del ser humano que se conforman y se expresan como totalidad.

Los procesos componentes de la dimensión corporal son entre otros: habilidad práxica, experiencia corporal, experiencia lúdica, la inte-ligencia corporal - kinestésica y la inteligencia espacial.

a. Procesos de formación y desarrollo físico y motriz

Éstos se entienden como el conjunto de procesos de la dimensión corporal regidos por la leyes de crecimiento y maduración, determinados por la naturaleza y susceptibles en

aspectos particulares de aprendizaje y perfeccio-amiento influenciados por el ambiente.

Los procesos de maduración física y el desarrollo de capacidades y cualidades coordinativas, la percepción del movimiento y la capacidad perceptiva que en interdependencia con el contexto y las características personales conforman la armonía de movimiento y el dominio de las habilidades y destrezas para el desempeño en la vida.

Los procesos de desarrollo físico parten de estructuras morfológicas y orgánicas y se manifiestan en las capacidades físicas o condiciones determinadas por factores energéticos - funcionales que forman parte del proceso de regulación y función del organismo en el cumplimiento de acciones motrices. La resistencia, la fuerza, la rapidez, la flexibilidad y movilidad, son susceptibles de intervención pedagógica.

La habilidad práxica comprende el conjunto de procesos propios de la acción motriz, que conforman el hacer y el saber hacer. Integran las potencialidades de la persona con la realización de la tarea y ponen en unidad la naturaleza y las capacidades, con las necesidades y exigencias sociales.

Las habilidades práxicas se desarrollan desde los procesos sensorio-motrices, la adquisición, afirmación y dominio de las formas básicas de movimiento, las combinaciones, aplicaciones y la producción de movimientos, procesos que implican un desarrollo cualitativo, relacionado con la experiencia personal y social que conduce al hacer y el saber hacer.

En este sentido, la habilidad práxica reúne el conjunto de capacidades del sujeto para ejecutar una acción con mayor o menor dominio de calidad y eficiencia. Es un proceso complejo que involucra a toda la persona en un logro cuya materialización es práctica.

c. La experiencia corporal

Como ser social el hombre se constituye de acuerdo con su cultura y las situaciones de su propia vida que determinan los aprendizajes sociales directos influidos o no por la educación. La experiencia corporal se comprende como la cultura que cada sociedad y cada persona tiene sobre lo corporal en cuanto a sus hábitos corporales, el uso social del cuerpo, las técnicas corporales, las concepciones

éticas y estéticas y los elementos de sensorialidad relacionados con la percepción de los fenómenos de la corporalidad, incluso la fantasía y la imaginación.

En su sentido amplio la experiencia corporal comprende todas las acciones corporales aprendidas y no aprendidas las cuales se desarrollan conforme a los procesos de relación del hombre en sus distintas dimensiones. Entre mayor posibilidad de relación más riqueza se expresa en la experiencia corporal.

d. La experiencia lúdica

Lo lúdico adquiere pleno sentido en la dimen-sión corporal como manifestación de relaciones de lo biológico con la cultura. Comprende procesos de carácter recreativo del hombre y su ambiente, en donde el juego aparece como elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y re-crea una cultura.

La experiencia lúdica comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones con la vida del hombre en la vivencia, la representación, la regla, la relación consigo mismo, con los otros y con los símbolos.

Estos procesos que se dan a través de diferentes manifestaciones son la base de la actitud recreativa fundamental para la creación y la expresión humana.

Lo lúdico adquiere pleno sentido en la dimen-sión corporal como manifestación de relaciones de lo biológico con la cultura. Comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones con la vida del hombre.

e. La inteligencia corporal-kinestésica y la inteligencia espacial

En el estudio de los procesos de la dimensión corporal pueden incluirse dos tipos de inteligencia citados por Carlos Vasco, a propósito de las investigaciones de Gardner sobre las inteligencias múltiples. Tales son: la inteligencia corporal kinestésica y la inteligencia espacial.

La inteligencia corporal kinestésica comprende el conjunto de procesos mediante los cuales las habilidades y la toma de decisiones se manifiestan en formas de acción particulares e inesperadas, de alta precisión como las acciones de juego de Valderrama, Maradona, Pelé o Michael Jordan. “Gardner encuentra que una persona que maneja simultáneamente toda la información de lo que está sucediendo en un campo de juego, que produce ápidamente centenares de combinaciones posibles, selecciona la que más le convenga a las habilidades de sus compañeros de equipo y menos a la de los rivales, y las ejecuta ávida y certeramente, manifiesta un manejo de información compleja para resolver problemas que merecen configurar un nuevo tipo de inteligencia: la inteligencia corporal - kinestésica” (Carlos Vasco MEN).

La inteligencia espacial identificada por Gardner como muy apreciada por ciertas culturas como los navegantes Powlat de las islas Carolinas en el Pacífico, en donde realizan grandes desplazamientos sin ayuda de brújula, únicamente guiados por las estrellas. Es un tipo de inteligencia que se basa “en el manejo de la información espacial para resolver problemas de ubicación, orientación, y distribución de espacios” (Carlos Vasco, MEN).

Ejemplos de indicadores de logros sobreprocesos de la dimensión corporal de acuerdo con la resolución 2343 de 1996

a. Procesos de desarrollo físico y motriz

“Controla a voluntad los movimientos de su cuerpo y de las partes del mismo y realiza actividades que implican coordinación motriz fina y gruesa” (preescolar).

Entiende el ejercicio físico como agente determinante y hábito diario, para el mejoramiento de sus funciones orgánicas corporales” (grupos séptimos, octavo, noveno).

b. Habilidad práctica

“Practica los fundamentos básicos de la educación física y utiliza adecuadamente los escenarios e implementos deportivos, domésticos, laborales, y, en general, de la vida cotidiana” (grado, octavo y noveno).

c. Experiencia corporal:

“Aplica en su comunidad los conocimientos de recreación, deporte, uso del tiempo libre, salud” (grados décimo y undécimo).

d. Experiencia lúdica

“Mantiene y respeta normas de juego y contribuye a la creación de nuevas normas” (grados séptimo, octavo y noveno).

e. Inteligencia corporal - kinestésica

“Integra las categorías de calidad y eficiencia del movimiento, a los fundamentos de las destrezas deportivas y a manifestaciones estéticas y culturales” (grados séptimo, octavo y noveno).

f. Inteligencia espacial

“Se orienta en el espacio y ubica diferentes objetos relacionándolos entre sí y consigo mismo: Aplica esa orientación a situaciones de la vida diaria” (preescolar).

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.2 Dimensión cognitiva

En este documento se viene abordando cada una de la dimensiones del desarrollo del niño para que, a partir de esta comprensión, el maestro tenga más elementos que le ayuden a pensar el currículo en cuanto a qué trabajar (el problema de los “contenidos”) y cómo hacerlo (el problema de las “metodologías”).

4.2.1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la dimensión cognitiva del ser humano?

4.2.2. ¿Es importante desarrollar la cognición en la escuela?

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la dimensión cognitiva del ser humano?

La dimensión cognitiva tiene que ver con el problema del conocer en el ser humano. Así, su preocupación fundamental es el descubrimiento y explicación de cómo los humanos llegamos a conocer el mundo circundante para interactuar con él y transformarlo, es decir, cómo funciona la mente para aprehender el mundo. De esta forma, son temas de interés de la dimensión cognitiva el cómo pensamos, cómo recordamos y cómo aprendemos. Estos procesos, a su vez, interesan tanto desde el punto de vista de su origen, formación y constitución en el niño –el problema de la génesis de la cognición– como desde su funcionamiento en el adulto. Por esta razón, se podrían delinear dos grandes perspectivas del estudio de la mente:

- Teorías del desarrollo cognitivo
- Teorías del procesamiento de la información

Las teorías del desarrollo cognitivo giran alrededor de problemas tales como: ¿de qué manera se desarrolla la cognición?, ¿cuál es el papel del medio ambiente y de la interacción social y afectiva en este desarrollo?, ¿cuál es la relación entre estos factores externos frente a los internos? ¹⁶. Hasta hoy, no existe una posición unificada frente a estas problemáticas lo cual hace que coexistan diferentes paradigmas ¹⁷.

De otro lado, las teorías del procesamiento de la información se centran en el estudio de las estructuras y procesos que realizamos para seleccionar, transformar, decodificar, almacenar, recuperar y generar información y comportamientos. Se interesan por los procesos que guían y orientan la búsqueda de información relevante y determinan cómo organizamos y estructuramos los estímulos ambientales recibidos. Son teorías que proponen modelos o hipótesis de las operaciones mentales y el orden en que estas operaciones ocurren cuando efectuamos alguna tarea como manejar un carro, efectuar una suma, escribir ¹⁸, leer ¹⁹, tomar notas en clase, copiar un texto, etc.) ²⁰.

Dentro de esta perspectiva del procesamiento de la información (PPI) que estamos exponiendo, se manejan dos nociones importantes y relacionadas que son cognición y metacognición. Lo metacognitivo tiene que ver con la conciencia que tenemos del conocimiento que poseemos, es decir, la conciencia de cómo logramos el conocimiento de algún aspecto de nuestro mundo y de cómo manipulamos este conocimiento para beneficiarnos de él. Así, cada vez que nos enfrentamos a una tarea determinamos qué problemas deben atenderse primero, qué metas deben buscarse, qué operaciones aplicarse y en qué orden, aunque no seamos muchas veces totalmente conscientes de ello. Entre más conscientes seamos de estas preguntas que nos hacemos a nosotros mismos, tendremos más desarrollada nuestra capacidad metacognitiva.

La autorregulación es uno de los recursos de que disponemos durante la actividad cognitiva y en especial en la resolución de problemas y consiste en la observación que realizamos de nuestra propia ejecución, evaluando sus resultados y asumiendo comportamientos de acuerdo con ello ²¹.

16. Existen diferentes disciplinas que se han interesado por estos asuntos, como por ejemplo la psicología, en especial la psicología cognitiva, la ciencia cognitiva, la psicolingüística (cuando estos asuntos se miran en la relación lenguaje-cognición). Estas disciplinas, a su vez, están muy relacionadas.

17. Este aspecto se desarrolla al final de la segunda parte.

18. Al respecto, ver Cuervo y Flórez (1992).

19. Gladys Stella López (1997).

20. Para el enfoque general de PPI, ver Walter Riso (1992) y la obra de Howard Gardner, entre otros.

21. Si se piensa en la tarea de comprender una lectura, las estrategias metacognitivas (metacomprensión) serían las que permiten saber qué se necesita saber para comprender, qué está pasando mientras se lee, cuál es el estado propio de comprensión del texto (darse cuenta durante el proceso si se está comprendiendo o no), cómo regular el proceso de la lectura si (hay necesidad de devolverse, por ejemplo).

Otro ejemplo de ello es proporcionado por Schoenfeld (1992) cuando señala las preguntas que hace un maestro en el aula de clase para propiciar el monitoreo cuando se están resolviendo problemas matemáticos:

- ¿Qué es exactamente lo que usted hace?

- ¿Puede describirlo precisamente?

- ¿Por qué lo está haciendo?

- ¿Cómo armoniza esto con la solución?

Adicionalmente, este autor menciona el trabajo de Lester (1989), quien propone las metas que debe alcanzar el maestro para propiciar dicho proceso de autorregulación:

- Servir como monitor externo durante la solución del problema.

- Animar la discusión de comportamientos considerados importantes para la internalización de la meta-cognición

- Ser modelo de un buen comportamiento de ejecución.

Como conclusiones importantes acerca de los estudios de Schoenfeld (1992) sobre autorregulación se pueden citar los siguientes aspectos:

- Existe una interacción dinámica entre conceptos y procesos usados para resolver problemas. Los procesos de control y de conciencia de procesos cognitivos se desarrollan con una comprensión de los conceptos.

- Para mejorar el desempeño de los estudiantes en la resolución de los problemas ellos deben resolver una gran variedad de tipos de problemas sobre una base regular del tiempo.

- La instrucción para la resolución de problemas y en particular de metacognición es más efectiva cuando es dada de manera ordenada (sistemáticamente).

- Es difícil para el profesor mantener los roles de monitor, facilitador y modelo, y esta dificultad se incrementa cuando los estudiantes han tenido problemas.

Shoenfeld menciona que desarrollar las habilidades de autorregulación en dominios complejos es difícil y a menudo involucra modificación de comportamientos –desaprender comportamientos inapropiados de control desarrollados a través de la instrucción precedente–. Tal cambio puede ser catalizado pero se requiere un largo período con la atención dirigida a los procesos cognitivos y metacognitivos. La tarea de crear el contexto de aprendizaje o de enseñanza correcto y dar las apropiadas guías y modelos es un reto sutil para el profesor.

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros

curriculares

4.2.2 ¿Es importante desarrollar la cognición en la escuela?

Se sabe que hoy en día las diversas instancias sociales como empresarios, centros de investigación, comerciantes y el mismo Estado, requieren trabajadores y empleados críticos, innovadores, creativos, capaces de sortear situaciones y exigencias siempre nuevas en una sociedad tan cambiante como la contemporánea. Pero, ¿cómo esperar que un empleado innove procedimientos en su trabajo a partir de los ya conocidos, que los ciudadanos tengan criterios para votar por personas que verdaderamente representen sus ideas de cómo debe funcionar la ciudad, que las fábricas y empresas colombianas aumenten sus índices de creatividad y de productividad, que los padres sepan establecer criterios para ver con sus hijos televisión, que nuestros científicos hagan investigaciones de punta, si desde la escuela esto no se implanta?

Se ha comprobado que aprendemos con mayor facilidad a ser críticos observando cómo se hace la crítica por parte de alguien que lo sepa hacer (es decir, un experto); aprendemos a crear soluciones nuevas a un problema (y la vida es un conjunto de problemas que deben ser resueltos por cada individuo y por grupos de éstos) si existen condiciones que favorezcan esta tarea guiadas por sujetos que ya lo han hecho, y que aprendemos a producir un documento, si esto es jalonado por un productor experto de textos. Así las cosas, es en la escuela donde debemos crear situaciones en las que expertos guíen a los niños, o si no: ¿cómo esperar que el adulto del mañana pueda hacer estas tareas adecuadamente?

De alguna manera la institución escolar ha reconocido que el niño es un ser que conoce, que piensa, que recuerda y que aprende (acciones mentales, todas éstas, propias de la dimensión cognitiva). Aunque reconocemos que una parte esencial del quehacer de la escuela es que se aprenda a pensar con sentido ²², no sabemos con precisión cómo se haría esto: es posible, que hayamos esperado que simplemente suceda –un poco mágicamente–.

Probablemente, el problema es que hemos supuesto que el desarrollo conceptual y la capacidad crítica serán procesos que se irán dando a medida que se trabajen los contenidos. Es como si se pensara que los contenidos por ellos mismos, y no la manera como propiciemos su interiorización, desarrollarán el pensar. Así, los profesores hemos estado muy centrados en la enseñanza de los contenidos curriculares y, por tanto, más centrados en el producto de los estudiantes que en el proceso mental por medio del cual están reconstruyendo el conocimiento.

Nos gustaría presentar algunos elementos que enriquezcan la mirada sobre el cómo hacer para que el sistema educativo desarrolle sujetos eficaces, críticos y creativos en las actividades que la sociedad propone, es decir, cómo desarrollar la dimensión cognitiva de nuestros escolares.

Es importante tener en cuenta que cuando nos preguntamos por la intervención de la dimensión cognitiva en el aula de clase, estamos considerando:

- los estudiantes
- los profesores
- la interacción

La dimensión cognitiva estaría presente en cada uno de estos aspectos y surgirían preguntas como:

1. ¿Qué procesos intervienen en la construcción del conocimiento matemático en el escolar, por ejemplo, en la noción de suma?; ¿qué pasos mentales siguen los niños en la producción de textos y en qué orden, por ejemplo, en niños de primero, en la producción de un texto narrativo?; ¿con qué criterios de clasificación el niño construye las taxonomías de la biología, por ejemplo, de las criaturas vivientes?; ¿cuáles son las representaciones que el niño tiene de la creación del universo?, etc.

2. ¿Cómo se representan los profesores los conceptos que enseñan?, ¿han desarrollado una explicación verdadera acerca de los conceptos que enseñan o sólo tienen una explicación de libro sobre ellos? , ¿qué tipo de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, social y personal) o formas de conocer poseen y en qué proporción cada una de éstas? ²³ ¿Cómo perciben los profesores durante una interacción en clase, los diferentes estadios de desarrollo de los conceptos en sus estudiantes?, por tanto, ¿toman estos estadios para determinar progresos?, ¿qué tanto saben cómo mejorar estos niveles de representación de los estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias y posibilidades de “modificabilidad cognitiva”?; ¿cómo manejan los profesores el hecho de que existan diferentes niveles de conceptualización para el desarrollo general?, ¿cómo se benefician los niños de las representaciones de los profesores y de sus compañeros más aventajados?, ¿cómo se da en la clase la relación entre

los diferentes tipos de inteligencia?, ¿valora el profesor las respuestas de los niños a las actividades según su propio estilo cognitivo? ²⁴.

Vemos así, mediante este conjunto de posibles preguntas, que la dimensión cognitiva atraviesa toda la situación de trabajo del aula. Esto nos lleva a pensar que:

- Si conociéramos más acerca de cómo representan el mundo los niños que tenemos en cada una de nuestras clases ²⁵ y supiéramos más de procesos y de los conflictos cognitivos para comprender algo, la enseñanza seguramente sería más eficiente y tendría más sentido.
- Si fuéramos más conscientes de que el profesor es un actor más en el aula, se podrían atender con mayor cuidado requerimientos para optimizar tanto la enseñanza como el aprendizaje y la formación docente.
- Si conociéramos más acerca de la interacción de las mentes en la escuela, seríamos más cuidadosos a la hora de enseñar y sobre todo de evaluar.

Además, es de suma importancia que conozcamos todo lo que se ha investigado acerca de la mente del escolar y de cómo desarrollarla. Por ejemplo, se sabe que mucho del conocimiento que tenemos sobre nuestros estudiantes es no explícito ni consciente, por esto sería fundamental recogerlo y sistematizarlo.

J. Bruer, (1995) ²⁶ relata cómo se ha comprobado que los profesores expertos al planear sus clases consideran no únicamente el tema (esto lo haría un especialista en el área, que no es profesor), sino lo que harán para enseñar el tema y las respuestas cognitivas que los estudiantes pueden dar, es decir, los profesores expertos tienen lo que se ha llamado un cálculo sobre la audiencia. Para Bruer los profesores expertos, a diferencia de los principiantes, son más sensibles a las posibles interpretaciones erróneas de los estudiantes y son conscientes de sus dificultades cognitivas.

La relación entre ciencias de la mente y la escuela es un campo que cada vez toma mayor fuerza. Por ejemplo, hoy en día han aparecido, en Colombia y en el exterior, un conjunto de trabajos sobre pedagogías basadas en los descubrimientos de la psicología cognitiva del conocimiento de las matemáticas, de las ciencias y del lenguaje.

En muchos casos el profesor considera problemático tener en cuenta la dimensión cognitiva. Es más fácil revisar los productos de una suma para evaluar si están bien o mal, que invertir tiempo en determinar el estado inicial de la representación frente al concepto de suma y la manera como esta representación va cambiando a partir de tareas propuestas y de preguntas. Esto nos lleva a pensar si debemos seguirnos centrando solamente en los productos o si también debemos considerar los procesos. Pero esta reflexión parte de la conciencia de que el conocimiento es construido por los que aprenden y no transmitido por los que enseñan, dado que no se aprende pasivamente sino a través de la actividad. Los humanos somos seres de sentido: sólo aprendemos algo si tiene sentido.

El conocimiento es construido por los que aprenden y no transmitido por los que enseñan, dado que no se aprende pasivamente sino a través de la actividad.

Finalmente, es importante anotar que la pregunta por el niño y su desarrollo conceptual y cognitivo ha sido la que ha recibido mayor atención por parte de los teóricos del desarrollo. Hay una serie de formas de abordar este tema del desarrollo. Veamos algunas.

El conductismo, en su versión más estricta, no hacía deducciones a partir del comportamiento externo sobre los procesos mentales. Por tanto, sólo se centró en los comportamientos observables. El niño aprendía los comportamientos por asociaciones de estímulos y respuestas. Su mente no añadía nada ²⁷. La teoría de Piaget constituyó un corte con esta posición, un paso fundamental en el reconocimiento de que los niños formulan hipótesis. Estas hipótesis de cómo funciona la realidad, aunque no siempre coinciden con las de los adultos, son testimonio de su papel activo frente a lo que el mundo les plantea. Esto revaloró al niño visto hasta ese entonces como un ser vacío, en espera pasiva de los conocimientos provenientes del afuera. Otros desarrollos se encargarían de mostrar que estas hipótesis no sólo variaban según la edad sino que estaban mediadas por la dimensión social (cognitivismo social) ²⁸. Se empezó a reconocer que no todos los sujetos de las distintas clases sociales y de diversos tipos de sociedades han desarrollado los mismos procesos para conocer. Esta consideración del papel de lo social en el desarrollo de la cognición vuelve nuevamente la mirada sobre la escuela, al ser ésta un espacio social. Esto hizo que se viera el espacio escolar como posibilitador del desarrollo del niño. Los trabajos de Vygotsky ²⁹ y de Bruner ³⁰ aportaron mucho en este sentido.

Al sistema educativo le interesa saber qué puede hacer el profesor para posibilitar y jalonar el desarrollo de sus alumnos. Estos autores demuestran el importante papel del adulto, el profesor –por ejemplo–, al interactuar con el niño: nada

menos que ayudarlo a configurar sus estructuras y procesos mentales. Los trabajos de estos autores han dado relevancia al papel del lenguaje y la comunicación al reconocer que es a través del lenguaje que se posibilita el conocimiento.

Vemos con esto último que la dimensión cognitiva y la dimensión comunicativa están íntimamente ligadas: el lenguaje posibilita el desarrollo del pensamiento formal, es mediante el lenguaje que los sujetos son críticos y analíticos, es mediante el lenguaje que los sujetos formulan soluciones a problemas nuevos. En fin, conocimiento y lenguaje serán dos esferas de continua interrelación³¹.

En este momento la escuela colombiana está muy interesada en incorporar aportes de los estudios sobre la cognición al trabajo del aula de clase. El MEN reconoce y desea investigar sobre las especificidades étnicas, sociales, etc., por parte de cada una de las comunidades educativas (la propuesta de los PEI es un claro ejemplo de esta política) y es en este marco donde se prevé una amplia gama de posibilidades de investigación en el tema del desarrollo de la mente en nuestras aulas.

22. En el documento en que se delimitan de manera general los Indicadores de logros (resolución 2343 de junio 5 de 1996, publicado por el MEN), ya se ha considerado la dimensión cognitiva de manera explícita, para el conjunto de grados del nivel preescolar y, de manera implícita (está incluida dentro de las otras dimensiones consideradas allí), en los siguientes grados escolares. Ver, entonces, la publicación del MEN de la resolución 2343 de junio 5 de 1996 en la que se consideran las dimensiones del ser humano que deben ser desarrollada (dimensión corporal, comunicativa, cognitiva, ética-actitudes-valores, y estética) bajo los nombres de las asignaturas escolares (ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación artística, educación ética y valores humanos, educación física, recreación y deportes, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas y tecnología e informática) en la básica primaria.

23. Al respecto ver Howard Gardner, *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988. Del mismo autor, *La estructura de la mente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

24. Al respecto ver la teoría de Estilos cognitivos propuesta por Witkin (1981) y actualmente investigada por un grupo de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP, en un trabajo sobre los estilos cognitivos en Colombia y su incidencia en la educación.

25. El hecho de que la psicología cognitiva reconozca que no todas las comunidades conocen igual, es decir, al reconocer la incidencia de una dimensión social en la mente se supone posible que ni siquiera los niños de una misma aula de clase deban tener el mismo desarrollo conceptual.

26. John Bruer, *Escuelas para pensar*, Barcelona, Paidós, 1995.

27. El conductismo posteriormente tuvo desarrollos que sí intentaron describir los procesos mentales superiores. Estos neoasociacionistas definieron el pensamiento, también en términos de estímulos y respuestas. Esto es totalmente opuesto a lo que creen los cognitivistas que piensan que los procesos mediadores centrales tales como cogniciones, expectativas o imágenes obedecen a leyes que pueden ser diferentes las que regulan la respuesta externa, (Johana Turrer, *Desarrollo cognitivo CEAC*, 1988).

28. El cognitivismo de Piaget, al no considerar fuertemente el papel de la interacción mente-cultura (lo cual favorece sus pretensiones de universalidad del desarrollo de la mente en los niños) se le ha llamado cognitivismo radical. Esto para oponerlo al cognitivismo que sí reconoce estas relaciones, el cognitivismo social.

29. Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Madrid; Visor, 1982.] [----- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, 1979; así como aplicaciones de éste a la educación, por ejemplo, Vygotsky y la educación.

30. J. Bruner, *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1990; *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, 1990; *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990.

31. Véase en este mismo trabajo de dimensión comunicativa, especialmente el denominado allí "eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento".

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.3 Dimensión comunicativa

4.3.1 Lenguaje, significación, comunicación

4.3.2 Hacia la significación

4.3.3 A manera de cierre

4.3 Dimensión comunicativa

4.3.1 Lenguaje, significación, comunicación

En este momento nos ocuparemos de esbozar un marco de referencia sobre las concepciones de lenguaje, comunicación y significación, en relación con la pedagogía del lenguaje que queremos delimitar. El planteamiento, en este punto, busca ir un poco más allá de las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo que soporta la propuesta de Renovación Curricular planteada por el MEN en la década de los ochenta. No se pretende de ninguna manera invalidar dicha propuesta, al contrario, se busca complementarla, de alguna manera se pretende recoger la discusión sobre algunos conceptos centrales de esta propuesta.

La razón de ser de esta reorientación es de índole teórica, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje. En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación ³² hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje ³³. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad.

De este modo, estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa. Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957-1965), está referida a un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no ³⁴. La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el énfasis.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972) ³⁵, que introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otro código de conducta comunicativa...” ³⁶. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y

los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación, el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que pensamos enriquece mucho el trabajo pedagógico.

32. Consideramos pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística.

33. La idea de orientar el trabajo sobre el lenguaje hacia la significación la planteó el profesor Luis Ángel Baena desde la década de los ochenta, y ha sido desarrollada, por el profesor Guillermo Bustamante en su texto "De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje".

34. En el artículo "Acerca de la competencia comunicativa", de Dell Hymes, se señala el cuestionamiento a la competencia lingüística y se propone la noción de competencia comunicativa como alternativa. Otro documento que se puede consultar en este punto es el trabajo de Alejandro Ulloa "Presupuestos para una teoría de los discursos en la comunicación social: competencia Lingüística, competencia ideológica y competencia comunicativa".

35. Ver nota 2.

36. Tomado de: "Acerca de la competencia comunicativa", de Dell Hymes, 1972.

4.3 Dimensión comunicativa

4.3.2 Hacia la significación

Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante, y como una ampliación de la noción del enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran por medio de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor. Podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación.

Hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados³⁷; esta dimensión tiene que ver con los procesos por los cuales establecemos interacciones con otros humanos y también tiene que ver con procesos por los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. O en términos del profesor Baena, podríamos decir que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación³⁸. Es claro que abordar esta dimensión supone tener presente la complejidad que acarrearán estos procesos que difícilmente se pueden desligar, pero que para

su análisis, como es el caso de estas reflexiones, resultará necesario.

Hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos.

Desde la perspectiva semiótica, en términos de Umberto Eco³⁹, esta orientación puede entenderse como una semiótica general: “la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...”⁴⁰. En nuestra perspectiva pedagógica privilegamos la función de significación, a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Es claro que de este modo se está entendiendo el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva sociocultural y no solamente lingüística.

El énfasis del trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, puesto sobre la construcción de la significación, resulta importante ya que permite fijar los límites que tendría un énfasis en el componente lingüístico. Podríamos afirmar que en esta perspectiva el trabajo sobre la competencia lingüística queda supeditado a la significación, o como lo plantea el profesor Bustamante, a la competencia significativa. En este sentido la lengua, más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: “Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua ha creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo...”⁴¹.

Por otra parte, esta idea de la significación como dimensión importante del trabajo pedagógico sobre el lenguaje, y como prioridad del desarrollo cultural de los sujetos, está muy cerca de la concepción vygotskiana al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto⁴².

Con base en lo anterior, y teniendo como horizonte la construcción de la significación en procesos socioculturales complejos, se han considerado cinco ejes desde los cuales definir los indicadores de logros y el trabajo curricular en general.

a. Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales de tráfico.... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en proceso de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela.

Respecto a los sistemas de significación, es posible pensar en cuatro niveles de manejo de los mismos:

- Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación: lectura, escritura, oralidad, imagen.
- Un nivel de uso de estos sistemas en contextos comunicativos. Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen...y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone la madurez de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica e ideológica pre-sentes en los actos de comunicación y significación.
- Un nivel de explicación del funcionamiento del código y los fenómenos asociados al mismo. Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. Es el caso de la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática. Desde estas perspectivas, que constituyen metalenguajes, es decir categorías que sirven para hablar del lenguaje, se pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación. Es necesario que la escuela favorezca este proceso de explicación dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento, permite mejorar la calidad en el uso de los mismos. Es importante anotar que la explicación de los fenómenos del lenguaje tiene sentido si se da en actos comunicativos significativos, es decir, que tengan un carácter funcional en el sentido de

ser pertinentes para la comunicación, la interacción o la significación. Por ejemplo, el estudio de la oración simple en el grado cuarto de primaria tiene sentido si es necesario para la comprensión o la producción de un texto. Es claro que en este nivel estamos hablando del lenguaje como objeto de estudio.

- Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación, es decir, un nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas. Por ejemplo, en el caso de la producción textual, estamos hablando de procesos como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor, o de aspectos como la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje la construcción de la lengua escrita, el lenguaje oral, la imagen, sistemas convencionales como las señales de tránsito, la publicidad, la historieta, la caricatura, el cine, la televisión, la multimedia, los juegos...

b. Un eje referido a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación; no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace⁴³, según exigencias funcionales y del contexto. Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para el análisis y producción de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras⁴⁴; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje "tiempo"). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales.
- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores...
- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... "la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto..."⁴⁵.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: el reconocimiento de diferentes tipos de textos; el reconocimiento de microestructuras, macroestructuras y léxicos particulares a los textos; la reconstrucción de los contextos de comunicación en los que aparecen los textos; el reconocimiento de las intenciones y funciones sociales de los textos; el establecimiento de relaciones entre el texto y otros textos.

c. Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos implicados en la ética de la comunicación

Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. El trabajo sobre las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo del lenguaje. En este sentido, es posible encontrar algún apoyo en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas o en autores como Peeters o Kohlberg.

Las estructuras más generales de la comunicación, que los sujetos capaces de lenguaje y acción han aprendido a dominar, no solamente permiten acceder a determinados contextos, no sólo posibilitan la conexión con, y la prosecución generativa de, contextos que, como parecería a primera vista, encierran a los participantes en el círculo mágico de lo meramente particular. Estas mismas estructuras suministran simultáneamente los medios críticos para penetrar en un contexto dado, para hacerlo saltar desde dentro y trascenderlo, para abrirnos paso en caso necesario a través de un consenso fáctico al que podemos estar habituados, y revisar errores, corregir malentendidos, etc. Las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento suministran también la posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento...⁴⁶.

En este sentido resulta relevante pensar la interacción mediada por la comunicación como espacio de reconstrucción y transformación de lo social. Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales⁴⁷.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: Los deberes y derechos de la comunicación; los principios básicos de la interacción; las funciones sociales y políticas del lenguaje; la relación entre lenguaje y poder; los usos sociales de los discursos; la formación de una postura crítica frente a los medios de información.

Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales.

d. Un eje referido a los procesos estéticos asociados al lenguaje

Este eje tiene relación con el desarrollo del sentido estético entendido como la formación de un criterio frente al arte; claridad sobre los usos sociales del arte, en particular de la literatura; claridad sobre el sentido de la obra de arte tanto en el contexto cultural local, como nacional y universal.

Por otra parte, en este eje se abordan procesos como el desarrollo de la creatividad y la mente flexible, así como la puesta en escena de la subjetividad, lo mismo que el desarrollo de un estilo personal en el uso del lenguaje.

También se pueden trabajar en este eje procesos referidos al respeto por el arte en sus dimensiones cultural y social, lo mismo que su interpretación desde estas dimensiones.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje: el conocimiento y uso de recursos literarios; el uso del lenguaje con fines estéticos: disfrute de la lectura y la escritura como actos de creación; el acercamiento a la literatura clásica; la maduración del estilo; el conocimiento de la historia de la literatura en relación con la historia social del arte; el reconocimiento de estilos en diferentes épocas y autores.

e. Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

“El desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el niño adquiere constructi-va-mente en activo enfrentamiento con la realidad externa...”⁴⁸.

Dada la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto. La psicología y las ciencias cognitivas recientes han mostrado la importancia de prestar atención a esta relación en los procesos educativos. Es el caso de planteamientos como los de Vygotsky en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo. Y cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Estas herramientas son culturales en el sentido de ser producciones que el hombre ha consolidado en su desarrollo filogenético, y las cuales encuentra el sujeto cuando nace. Es decir, existe una anterioridad cultural de estas herramientas respecto a la aparición de los sujetos particulares. Las herramientas de las que hablamos se refieren a las formas del lenguaje, sus significados y estructuras que cada sujeto va construyendo a lo largo de su proceso de desarrollo ontogenético. A estas herramientas, que tienen existencia en el flujo de la comunicación humana y que tienen características universales y particulares dependiendo de los contextos socioculturales locales, se tiene acceso a través de la mediación social. Es decir, el conocimiento, construcción, reconstrucción o apropiación de las mismas por parte de los sujetos, se dan en el diálogo e interlocución culturales: al nacer, el niño comienza sus procesos de interacción alrededor de las realidades culturales preexistentes. Con la guía del adulto o de otros niños, se van reconstruyendo esas

formas y sentidos que la cultura pone a disposición de cada ser humano, se va poblando el mundo cultural de significado.

Para el caso del lenguaje, ese instrumento psicológico superior en términos de Vygotsky, su existencia cultural está constituida por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso... De estos elementos el niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramientas del pensamiento. De esta manera el niño va construyendo su historia cultural y se va integrando a la historia filogenética humana. Además, al ir construyendo significaciones, el niño está realizando complejos procesos cognitivos. "El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento... Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar..."⁴⁹.

En síntesis, las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel inter-psicológico) y luego se internalizan (nivel intra-psicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización)⁵⁰.

Por otra parte, los planteamientos de este autor o de otros como Wertsh resultan significativos si tenemos en cuenta el papel que en estas teorías se le asigna al docente como mediador de las interacciones entre el niño y la cultura. En estos planteamientos, es claro que la calidad de la mediación está directamente relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo, y si tenemos en cuenta que las interacciones en la escuela están mediadas, básicamente, por el lenguaje, notamos lo relevante de los planteamientos.

Se puede afirmar, desde estas teorías, que de la calidad de la comunicación que media las interacciones del aula depende el desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes. La propuesta de lenguaje que realiza el docente en sus comunicaciones en el aula conlleva una doble dimensión, en el sentido de proponer una exigencia de interpretación que tiene simultáneamente un componente semántico y una exigencia cognitiva. Es que la estructuración del discurso supone una sintaxis particular, es decir, una forma cognitiva implícita que el estudiante debe deconstruir y reconstruir. Desde el nivel del lenguaje se jalona el desarrollo cognitivo. En este contexto, James Wertsh afirma: "...los estilos discursivos y procesos cognitivos... implicados en los instrumentos de mediación se hallan estrechamente ligados a la participación de los sujetos en la escolarización"⁵¹.

Estas ideas tienen muchas implicaciones tanto a nivel de las prácticas de aula como a nivel curricular. Por ejemplo, la toma de apuntes, desde esta perspectiva, debe ser el resultado de procesos de construcción social en los que haya niveles de elaboración grupal y niveles de elaboración individual en los que están implicadas las competencias cognitivas de quien escribe. En este sentido se habla de la escritura como cognición. Estas ideas son igualmente válidas para procesos como la lectura. Por otra parte, desde esta óptica resulta redimensionada la función del docente como jalonador de los desarrollos, y por tanto su responsabilidad.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje el desarrollo de procesos como la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, entre otros, y demás competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación.

³⁷ En este punto podemos tomar como referencia las tres funciones que Karl Bühler le asigna al lenguaje: una función cognitiva de exposición de un estado de cosas, una función expresiva referida a las vivencias subjetivas del hablante, y una función apelativa referida a exigencias dirigidas a los destinatarios.

³⁸ Ver el artículo "El lenguaje y la significación", publicado en la revista Lenguaje No. 17, Cali, diciembre de 1989.

³⁹ Ver por ejemplo Umberto Eco, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992. O Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, University Press, 1995.

⁴⁰ Umberto Eco, Los límites de la interpretación Barcelona, Lumen, 1992, pág. 287.

⁴¹ Umberto Eco, Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, 1995, p ágs. 72-73.

⁴² Esta idea de desarrollo cultural y desarrollo de la función simbólica es tema recurrente en la obra de Vygotsky. Recomendamos especialmente el trabajo La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, Obras Escogidas, tomo III, Madrid, Visor, 1996.

43. J. L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990.
44. Estas categorías corresponden a la lingüística del texto. Ver Van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI editores, 1989.
45. Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1980, pág. 184.
46. *Ibidem*, pág. 170.
47. Jesús Marín Barbero, *Pretextos*, Universidad del Valle, 1995.
48. *Op. cit.*, pág.102.
49. Lev Vygotsky, *op. cit.*, págs. 21 -22.
50. Las categorías que se encuentran entre paréntesis corresponden a la teoría de Vygotsky.
51. James Wertsh, *La construcción social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988, pág. 225.
-

4.3 Dimensión comunicativa

4.3.3 A manera de cierre

Las ideas presentadas hasta este punto buscan contribuir a la discusión sobre el sentido que puede tener la dimensión comunicativa como eje del trabajo escolar y como horizonte desde el cual pensar logros y procesos básicos del currículo. Es importante tener presente que ésta o cualquier propuesta de reflexión sobre el currículo y los enfoques debe ser considerada como un trabajo en construcción permanente, y que es tarea de cada docente avanzar hacia su propia elaboración. En este sentido, documentos como el presente, constituyen herramientas para la reflexión.

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.4 Dimensión ética

4.4.1 Contexto actual de la discusión ética

4.4.2 Ética y educación

4.4.3 El desarrollo moral

4.4.4 Educar en y hacia la autonomía moral e intelectual

4.4 Dimensión ética

4.4.1 Contexto actual de la discusión ética

Los diferentes intentos de explicar y comprender la sociedad que vivimos, de clarificar las tareas del hombre contemporáneo, se relacionan en uno u otro sentido con la crítica de la herencia ética de la Modernidad que se encarnó en los ideales de libertad, solidaridad, igualdad y justicia. Se habla así de crisis de la Modernidad. Y de forma particular se puede decir que lo que parece estar en crisis es la herencia cultural de ese momento de apogeo o culminación de la Modernidad que fue la Ilustración. Frente al peso de la tradición en las sociedades pre-modernas y bajo un fuerte cuestionamiento de todo absolutismo eclesiástico o político, la Ilustración significó ante todo una actitud de confianza en la razón, a la luz de la cual crece el sueño, la utopía de la emancipación del hombre. Y junto a ella surge la orgullosa conciencia de una individualidad autónoma, capaz de emanciparse de toda tradición y tomar las riendas del destino de la humanidad, movida hacia un progreso ininterrumpido de la libertad, dignidad y felicidad; en síntesis, la Ilustración representó una profunda confianza en el poder de la razón para promover la mejora del hombre y de la sociedad.

Nos encontramos entonces, como dice Habermas, en una opacidad producida por la extinción de las energías utópicas de la Modernidad. Desde diferentes perspectivas, se caracteriza el contexto actual como de crisis del programa ético de la Modernidad.

Los diagnósticos son muy diversos: para algunos la crítica del programa normativo de la Modernidad implica constatar su fracaso, para otros significa una modernidad inconclusa que debe ser completada o aun rectificada. Por tanto, una definición y comprensión ética del presente que vivimos, exige de una u otra forma tener en cuenta lo que fue el programa de la Ilustración ya sea para sustituirlo, completarlo o reformularlo. La filosofía y las ciencias sociales han dedicado muchos esfuerzos en esta dirección y son diversos los caminos propuestos. Nosotros, para bien o para mal, hacemos parte de la sociedad occidental colonizada por la racionalidad moral e incluidos en el proyecto moderno.

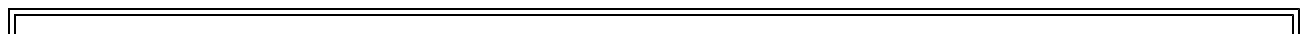
En el contexto de cuestionamiento de los ideales éticos de la Ilustración, la idea tradicional en la filosofía de la unidad de la razón es objeto de múltiples críticas, reconociendo una pluralidad de racionalidades. Junto a la racionalidad instrumental, se le da también un lugar por ejemplo a la racionalidad dialógica, comunicativa inter-subjetiva. Se duda de lo que fue la certeza de los ilustrados, convencidos de la emancipación del hombre a través del progreso de la ciencia y la técnica, que se suponía irían emparejadas con el progreso moral. Se plantea una crítica a la ética universalista, formal y racional (kantiana) la cual se opondría a la sensibilidad particularista, contextualista y falibilista de la época presente. Se discuten distintos proyectos éticos. La ética kantiana centrada en la universalidad y la autonomía de la razón práctica se confronta con nuevos proyectos éticos: la ética individualista de los post-modernos, la ética comunicativa de Apel, Habermas y Rawls, la ética de los comunitaristas. La pregunta que organizó y organiza la reflexión ética, dentro del planteamiento moderno sobre qué debemos hacer, tiene hoy respuestas menos contundentes.

4.4 Dimensión ética

4.4.2 Ética y educación

La relación ética-educación puede ser abordada desde distintas perspectivas. En principio quisiéramos subrayar que hablar de ética y educación es hablar del sentido, de los fines hacia donde se dirige esta práctica social. La ética hace referencia al deber ser y al deber hacer del hombre. Y este deber ser, en la educación, se concreta en unas finalidades que le dan una u otra orientación a estas prácticas, de esta manera una remite a la otra. La acción educativa la definimos y argumentamos siempre a partir de unos criterios que son éticos. El hombre como agente moral no nace, se hace, dentro de las prácticas educativas.

El ser humano no se conforma con dejar transcurrir su existencia y satisfacer apaciblemente sus necesidades, no se limita al contacto meramente empírico con el mundo. A diferencia de las reacciones instintivas, la experiencia humana es intencional, sus vivencias están referidas a una voluntad que se propone algo. El actuar no es simplemente un actuar subjetivo arbitrario, es consecuencia de poner en práctica unas finalidades, un discernimiento. El hombre interviene en el mundo con una u otra intención, su ser y su hacer están marcados por esta intencionalidad. Intencionalidad que no se agota en las razones o explicaciones que él da de sus acciones; es decir, todo el sentido de las acciones no es racional, pero sí es fundamental la racionalidad que cada uno le da a sus propias actuaciones, la justificación argumentada de sus actos.



El ser humano no se conforma con dejar transcurrir su existencia y satisfacer apaciblemente sus necesidades, no se limita al contacto meramente empírico con el mundo.

Podemos decir que la dimensión ética se manifiesta en la vida del hombre cuando éste, inmerso en una red de relaciones sociales y socializado dentro de unas prácticas educativas específicas, se pregunta por la finalidad de sus actos. El hombre, en cuanto ser reflexivo y como agente activo de su propia educación, se cuestiona sobre lo que hace, es capaz de tomar conciencia de sus actos; de juzgarlos, de valorarlos, de orientarlos; toma decisiones, realiza opciones, se responsabiliza de sus actos, se constituye como sujeto moral.

Pero hablar de ética y educación también implica abordar las posibilidades de la relación educativa entre maestro y alumno, hablar incluso de los límites de la intervención del primero con el fin de preservar al alumno el acceso a su condición de sujeto. Sujeto heteró-nomo, dependiente en alguna forma de las relaciones sociales en que está inmerso, pero al mismo tiempo, con un margen de autonomía como sujeto moral. El problema práctico surge entonces en términos de un acompañamiento del maestro, justo hasta la frontera de la libertad del alumno que le permita ser y devenir un otro diferente de lo que él es, sin renunciar a inscribirlo en una cultura, con todo lo que esto significa como proceso de integración a una normatividad, a un universo simbólico.

El sentido de la educación

Al hablar de intencionalidad, de sentido, hay que hacer una distinción; como ya dijimos, intencionalidad y racionalidad no son sinónimos. Las intuiciones, las emociones, los sentimientos también afectan el sentido con el cual se actúa. Sin embargo, los seres humanos no pueden dejar de lado esa dimensión de su ser y su actuar que les permite preguntarse e intentar una explicación de sus acciones, una argumentación racional de sus actuaciones. Y la educación como práctica social que busca aportar, coadyuvar en la construcción del sujeto humano como sujeto moral, debe entre otras finalidades ayudar a desarrollar esa capacidad humana reflexiva que le permite al niño, al adolescente, al adulto (de diferente manera a cada uno) hacerse participante, agente activo de la vida social, de su propia vida, dándole uno u otro sentido a su existencia; hacerse responsable de sus actos, sentirse implicado por los problemas de la sociedad en que vive.

Según lo expuesto, queremos situarnos en ese estrecho pero ineludible espacio, donde el hombre se ubica para proponerse una acción intencional racional sobre el mundo, es decir, para proponerse unas finalidades, a la luz de las cuales orienta, reorienta y evalúa permanentemente su actividad y se hace responsable de sus actos.

Dentro de las múltiples acciones que realizan los hombres, hay un conjunto de acciones que están orientadas con un propósito particular: educar. Toda sociedad busca formar sus nuevas generaciones, para la supervivencia y la convivencia (Vasco,1990), para lo cual desarrolla un conjunto de acciones y de prácticas en los núcleos primarios, el clan, la familia. Históricamente estas prácticas sociales se institucionalizan y formalizan convirtiéndose así en prácticas pedagógicas. Al conformarse y especificarse las prácticas pedagógicas se impone la necesidad del análisis y la reflexión sobre el papel que cumplen en cada contexto social. De esta forma, hablar del sentido de la educación se refiere entonces a la racionalidad explícita que le permite a un colectivo, a una comunidad, a una sociedad darle a los procesos educativos unas finalidades explícitas, que pueden ser sustentadas y justificadas a la luz de unos criterios (principios y/o valores). Estos criterios son el resultado de una escogencia, de una opción que se hace en unas condiciones socio-históricas y que deben ponerse a prueba dentro de una racionalidad consensual comunicativa.

Cada sociedad explícita o implícitamente le da una orientación a sus prácticas educativas. Muchas veces el sentido real de estas prácticas permanece oscuro para la mayoría, en la medida que sirve a los intereses de unos pocos. A lo largo de la historia, la reflexión sobre la orientación y el sentido de la educación ha sido realizada por uno u otro estamento, con supuestos muchas veces confusos y/o implícitos. Hoy se plantea la necesidad de que esta construcción de sentido se realice como una práctica social colectiva, permanente dentro de las comunidades educativas, en el proceso mismo de construcción de estas comunidades.

La justificación de unas u otras finalidades se hace desde distintos lugares de la sociedad, desde distintos intereses, desde diversos supuestos. Por tanto, es fundamental la discusión colectiva de estos supuestos, dado que éstos implican la opción por unos u otros valores. Entonces es necesario recalcar que la reflexión sobre el sentido de las prácticas educativas en una sociedad concreta, debe buscar aclarar, develar, comprender entre otros aspectos, los múltiples valores allí implicados. De esta forma resulta claro que hablar de finalidades e intenciones que orientan la acción humana y en este caso la acción educativa, no significa hablar de objetivos o metas operacionales, en términos de una prefiguración de resultados.

En las diversas perspectivas teóricas sobre la educación, podemos encontrar una gran diversidad de criterios alrededor

de los cuales se teje la fundamentación de cada teoría. La libertad, la igualdad, la justicia, la autonomía, la felicidad, la perfección, la dignidad humana, el desarrollo integral, la plenitud humana, la emancipación, el hombre nuevo, son algunos de estos valores.

En nuestro país diversos hechos se han unido para obviar y no darle importancia a esta reflexión. Entre otros factores se puede decir que la racionalidad instrumental que se impuso con la tecnología educativa hace unas décadas, le quitó espacio a la reflexión acerca del sentido de la educación. Esta postura sobre la educación centraba su propuesta en el cómo lograr mayor eficiencia y “mejores” resultados sobre la “modernización” de las técnicas de enseñanza, sin preguntarse el porqué o el para qué de la educación. Se fijaban unas metas en forma de resultados a conseguir y los maestros debían apropiarse de los medios (las técnicas) para lograrlo. Desde entonces nos hemos quedado, en cierta forma, con el hábito de hablar de objetivos y metas en el terreno educativo, con la idea de una predeterminación de los resultados, dejando de lado la reflexión más amplia sobre el sentido y la orientación de estos procesos y estas prácticas. Aún hoy hablamos de las metas y propósitos de los currículos y programas en términos de objetivos-resultados, lo cual ha llevado a una pérdida que afecta a maestros y alumnos, pues el sujeto de la educación dentro de la racionalidad científico-técnica se cosifica, se le convierte en un objeto más. Y al excluirse la posibilidad de que sea la participación activa y subjetiva del alumno en la construcción de sentido, lo que defina en últimas los resultados del proceso educativo, se está negando la educación como tal. Por esto, en el campo educativo es indispensable diferenciar los objetivos (o metas-resultado) en términos de definir de antemano el producto y los fines (o propósitos orientadores) que le dan sentido al proceso, pero que no pretenden predecir o anticipar unos resultados específicos. La definición de las metas-resultado de una u otra práctica educativa no resuelve el problema del sentido y los fines de esas prácticas.

Diversos autores se han preocupado por analizar las consecuencias de esta modernización, fundamentada en una racionalidad técnico-cientificista que se preocupa por el cómo, sin preguntarse por los fines.

Otro hecho importante para mencionar, se refiere a las características de nuestro medio social en el que prima una estructura de relaciones verticales, altamente jerarquizadas, autoritarias. De forma tal que nos hemos acostumbrado (hasta cierto punto) a vivir en una sociedad autoritaria, donde las formas de relación que predominan son las relaciones de presión y coacción, en las cuales son escasos los espacios para buscarle y darle un sentido a nuestra actividad. Cumplimos objetivos de los cuales no nos sentimos partícipes, nos olvidamos del sentido que deben tener nuestras acciones como sujetos de la educación; ya sea como estudiantes o como maestros, debemos preguntarnos por el sentido que tiene para nosotros hacernos partícipes de estas prácticas y esto sólo puede cumplirse en el marco de unas relaciones democráticas.

La ausencia de una cultura democrática ha dejado profundas huellas a nivel individual y social, especialmente dentro de las instituciones educativas. Lo que nos lleva a pensar en la necesidad de cambiar el autoritarismo, por la participación como una estrategia clave para lograr “el cambio” en la educación. Participación de los alumnos en su proceso formativo, participación de los maestros en la definición de los propósitos, contenidos y demás problemas de la educación colombiana, participación de la comunidad en la identificación de sus propias necesidades, etc. Lo cual nos potencia como sujetos éticos, como sujetos conscientes, responsables, activos frente a las condiciones sociales que vivimos.

La formación en valores

La ética es indisociable de la evaluación que el hombre hace de sus actuaciones. En el momento histórico que vivimos la importancia que adquiere, es la expresión de la pérdida de puntos de mira, de una búsqueda de sentido que hoy en día ha dado en llamarse crisis de valores de nuestra sociedad.

Los valores vinculan un ser con un deber ser. Y si bien la ética secularizada históricamente ya no puede confundirse con la religión, mantiene en común con el pensamiento religioso el anhelo de trascendencia y ambas pretenden darle un sentido a la existencia humana. El hombre en su necesidad de trascender está impelido a actuar sobre el mundo: discerniendo posibilidades, rechazando o afirmando alternativas, buscando darle un significado a su vida en pro de algo que aún no es, pero que puede llegar a ser.

Los valores se originan en la práctica crítica, reflexiva, discursiva del hombre de toma de decisiones y de realización de acciones en un contexto intersubjetivo. Son opciones condicionadas social e históricamente. Como ya se dijo anteriormente, las valoraciones que el hombre hace, los juicios que emite, las opciones que realiza, lo definen como un ser ético.

Hoy, qué es lo que tiene valor en un mundo dominado por la racionalidad técnica, por las preocupaciones económicas, por la supervivencia de cada día, donde las relaciones interpersonales se van deshaciendo, la comunicación se hace cada vez más difícil y las creencias y valores se van relativizando, al tiempo que los modos de vida, particularmente de los jóvenes, tienden a uniformarse, aunque enfrentados a una desigualdad de oportunidades que los enfrenta entre sí, en una competencia sin cuartel.

Las rupturas que se han dado a nivel social y cultural, a nivel de los referentes simbólicos, de las representaciones sociales hacen difícil la transmisión a las jóvenes generaciones de puntos de mira, de orientaciones en la búsqueda de sentido, de valores propios con el fin de asegurarles que el hecho de vivir tiene una significación y un precio inestimable. Algunos en el contexto individualista y competitivo que vivimos logran darle a su existencia un sentido, un valor; otros un poco desorientados, en ambientes de abandono, se sienten necesitados de pasar por una confrontación real o metafórica con la muerte, con la toma de riesgos cuyas consecuencias individuales y sociales pueden ser graves. Y el problema de padres y maestros es el mismo respecto a esta incertidumbre frente a los valores y a esta profusión y confusión de sentidos. Cómo discernir lo que es justo y lo que puede darle fundamento a una existencia, cómo transmitir las exigencias y obligaciones de la vida social. La crisis de los jóvenes no puede comprenderse sino relacionándola con la crisis de sentido por la que atraviesan nuestras sociedades. Las dificultades referidas a la esfera de la cultura (transmisión y construcción de saberes y valores) se ven agravadas por aquellas que provienen de los factores sociales, económicos y políticos.

Así, la responsabilidad ética y social que tenemos todos los que estamos vinculados de una y otra forma a la tarea educativa se acrecienta ante los retos que nos plantea esta problemática social. Desafío de pensar el hombre, de cuestionar y reflexionar sobre los elementos que fundan la condición humana; de reflexionar, investigar y aportar en la constitución de sujetos morales; de contribuir en la reconstrucción social de los valores.

La formación moral incluye no sólo el desarrollo de la racionalidad moral, es decir la capacidad de explicar y sustentar con juicios racionales (juicios morales) nuestras acciones, y las de los demás. Incluye también dentro del proceso de socialización y apropiación cultural, la inscripción en una normatividad y la adopción de determinados valores morales, que se expresan en sentimientos, juicios y comportamientos morales. Esta transmisión de generación en generación se realiza a través de distintos medios dentro de la cotidianeidad y la convivencia. Pero también la formación moral tiene que ver, de manera muy importante, con la posibilidad del ser humano de erigirse y reconocerse como constructor de valores morales. La constitución del hombre como sujeto moral no se define en términos simplemente de responder a unas exigencias que le plantea la sociedad (padres, maestros y otras autoridades) de una moralidad externa, se define principalmente en términos de sus posibilidades de una moralidad autoimpuesta, de darse él mismo los criterios (valores o principios) que orienten su actuar.

4.4 Dimensión ética

4.4.3 El desarrollo moral

El punto de partida de la reflexión sobre el desarrollo moral es la interacción social, como espacio en el cual ocurren los distintos procesos que dan cuenta de la constitución del sujeto humano. Es el estudio de las formas de interacción social características de cada contexto lo que permite una mejor comprensión de los sujetos que allí se constituyen y de las problemáticas individuales y sociales que allí se vivencian. Las peculiaridades de estas interacciones y la calidad de las relaciones interpersonales, imprimen su huella en una u otra dirección en los sujetos humanos en su proceso de constitución.

Si bien hoy en día tenemos en cuenta que cuando hablamos de moral no hacemos referencia solamente a los juicios morales, sino que también es necesario tener en cuenta los sentimientos y las acciones morales, también debe ser claro que el componente racional juega un papel fundamental, no sólo en el momento de tomar decisiones morales, sino como elemento fundamental a la hora de reconocer en el niño, el adolescente y el adulto sus posibilidades como constructores de sentido, a partir no sólo de contextos particulares sino alrededor de categorías universales como la de justicia, e incluso a la hora de reformular las reglas de convivencia o de reconstruir su fundamentación.

Tener en cuenta lo anterior significa tener claro que el desarrollo moral es un proceso complejo influenciado por múltiples factores, que no se puede explicar reduciéndolo a un simple proceso de modelamiento a partir de figuras de identificación sobre un ser relativamente pasivo; como tampoco se puede explicar como el resultado de un condicionamiento o adiestramiento a partir de recompensas y castigos; ni como un aprendizaje de cálculo de consecuencias. Tampoco puede explicarse por el uso de la autoridad o la imitación o la habituación.

En psicología se podría hablar de tres teorías explicativas del desarrollo moral: la teoría psicoanalítica la del aprendizaje social y la cognitivo-evolutiva. (desarrollada por Piaget y Kohlberg). También sería necesario tener en cuenta el trabajo de C. Gilligan sobre la psicología del desarrollo femenino, quien retoma elementos del psicoanálisis y de la teoría kohlbergiana, al tiempo que les hace algunas críticas.

Los teóricos del aprendizaje hacen énfasis en el papel que tiene la imitación en el comportamiento moral. Los niños imitan los modelos que tienen a su alcance: los padres, otros niños, la gente en la televisión, etc.; así aprenden nuevos comportamientos y específicamente una variedad de conductas morales; adquieren un repertorio de comportamientos que funcionarían como si el niño tuviera un conjunto de normas sobre lo que es correcto o no. Desde esta perspectiva no se utilizan categorías como interiorización o conciencia. En su lugar hablan de adquisición de un patrón de conducta moral y suponen que el comportamiento moral se adquiere de la misma manera como cualquier otro comportamiento. De esta forma se dedican a investigar el desarrollo de habilidades específicas, por ejemplo, manifestar culpabilidad, resistir la tentación. Desde esta óptica se intenta responder a la pregunta: cómo desarrolla el niño las habilidades de auto-control necesario teniendo presente unas reglas sociales dadas.

El enfoque psicoanalítico sobre la moral se interesa más sobre cómo desarrolla el niño un conjunto de normas interiorizadas que provienen del exterior y que le permiten constituirse como sujeto social y cultural. El problema moral es central en las teorizaciones freudianas. Sus diversas teorías, además de tener una significación clínica o psicoterapéutica, aportan una interpretación de la cultura y del proceso de constitución del sujeto y es éste el contexto para hablar de moral. La moral se conquista en contra de la pulsión y a favor de la cultura. Para Freud la sexualidad infantil es bisexual, indeterminada, polimorfa y puede proyectarse en cualquier dirección; su finalidad esencial es el placer. Pero esta libido amorosa y asocial evoluciona, y en esta transformación es crucial el conflicto edípico. La evolución hacia una sexualidad adulta significa hablar del ingreso del individuo al orden social, al orden de la cultura, al orden de una moral concreta. Hay un antagonismo entre pulsión y cultura, la moralidad es extrínseca a la pulsión. Para Freud la conciencia moral es un resultado dentro de los procesos de constitución del sujeto. La pulsión sexual se satisface o se reprime a favor de la cultura y la moralidad; el psiquismo inconsciente es principalmente el psiquismo reprimido, donde las pulsiones son sometidas a la censura. Pero aunque el deseo original sea reprimido, en cualquier momento puede reaparecer. Desde esta perspectiva la vivencia del Complejo de Edipo (como deseo sexual por la madre, odio al padre e identificación con él, sentimiento de culpabilidad, miedo a la castración) es lo que permite la instauración de la instancia psíquica de la moralidad, el superyó. El conflicto edípico simboliza el momento por el cual el psiquismo (individual o colectivo) "pasa" del estado presocial y premoral al estado social y moral, el nacimiento de la ley. La renuncia al deseo de incesto y parricidio, da lugar al nacimiento del superyó. Éste consiste no sólo en la conciencia moral sino también en un ideal del yo. La "internalización" o introyección de la instancia paterna prohibitiva se funda en la identificación del hijo con el padre. Identificación que posibilita la adopción de las normas mediante las que opera el padre. Desde este momento el principio de autoridad moral deja de estar fuera del sujeto y pasa a formar parte de su propia estructura interna. La instancia moral penetra de esta manera los estratos más profundos del psi-quis-mo inconsciente.

El sujeto humano se constituye como tal dentro del conflicto entre naturaleza y cultura, entre pulsión y moralidad. La moral es un mal necesario. El sujeto humano se mueve entre la satisfacción y la represión. La moral como una fuerza generadora de culpabilidad, de enfermedad, de malestar, pero al mismo tiempo necesaria en el proceso de constitución del sujeto, ya que le permite su evolución y hace parte integral del proceso de construcción del sujeto como sujeto social y cultural. Freud alerta contra los peligros de los excesos de la represión, hace un análisis del malestar que produce la cultura. Al tiempo, Freud aboga por una moral del yo; junto a la moral psico-pato-lógica del superyó está la moral de la conciencia y la razón; se plantea así el valor de la conciencia como esperanza de salud y racionalidad. De esta forma la moral no es sólo del dominio del superyó, sino del yo como el centro de la organización, del control y de la planeación de la personalidad, (Freud, en nuevas aportaciones dice que aunque el criterio de la conciencia no vale mucho, es todo lo que tenemos).

El enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg. El interés fundamental dentro de este enfoque al abordar el estudio del desarrollo moral, se ubica en los aspectos cognitivos, en la conciencia moral, en términos de los juicios morales, aunque no niega la existencia e importancia de otros aspectos, como podrían ser los sentimientos morales o las acciones morales. Se aplica al estudio de la moral la noción de etapas del desarrollo. Desde este enfoque, se piensa el desarrollo moral como un proceso ordenado que no se puede explicar totalmente por la experiencia particular de cada individuo, considerada desde fuera.

El juicio moral se desarrolla a través de una serie de transformaciones de las actitudes primitivas, según mecanismos que son del mismo tipo de los mecanismos del desarrollo cognitivo. El desarrollo moral implica una construcción activa del individuo considerado al interior de las interacciones sociales y a través de procesos de descentración.

Dentro del desarrollo de las diferentes investigaciones que realizó, Piaget llega a la conclusión de que se puede hablar de dos tipos de moral y esta distinción es uno de sus principales aportes. La elaboración teórica que hace a partir de esta diferenciación le permitió construir las bases del andamiaje conceptual que hoy denominamos enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral.

Una es la moral que se deriva de la autoridad y la costumbre, y la otra la verdadera moral, la moral racional que el individuo se da autónomamente. El acatamiento, la obediencia del niño pequeño frente a las reglas que vienen del exterior, que se transmiten de generación en generación y de las cuales es portador el adulto, genera en él un sentido de obligación heterónomo. Y se habla de obligación porque la regla, a diferencia de otras regularidades implica un sentimiento de obligación. El sentimiento de respeto que el niño siente hacia sus padres lo extiende hacia las reglas que

él le impone. Así la regla tiene un doble origen: las múltiples regularidades que la crianza del niño implica y este sentimiento de respeto originado en la relación filial. Este tipo de moral está ligado a un sentimiento de respeto místico, frente a unas reglas que vienen del exterior, que le parecen “de origen trascendente” y que adquieren para el niño un carácter sagrado; igualmente se caracteriza esta moral como desarrollada en el marco de unas relaciones sociales de presión, de coacción, asimétricas, características de las colectividades jerarquizadas; relaciones que generan sumisión y obediencia. En términos de Piaget ésta es una moral heterónoma.

La verdadera moralidad se elabora progresivamente en el marco de otras relaciones sociales, como son las relaciones de colaboración y cooperación que los niños tienen entre sí, en ciertas situaciones, particularmente dentro de los juegos reglados. Este segundo tipo de relación social tiende hacia la simetría y la equidad. Allí descubre el niño la reciprocidad, el respeto mutuo. La regla deja de ser exterior, para depender ahora de su libre voluntad colectiva. Piaget define la cooperación como el intercambio entre iguales, sólo en y a través de la cooperación puede haber autonomía moral total. Según Piaget “lo propio de la cooperación es precisamente llevar al niño a la práctica de la reciprocidad o sea de la universalidad moral” (Piaget, 1984).

La verdadera moralidad se elabora progresivamente en el marco de otras relaciones sociales, como son las relaciones de colaboración y cooperación que los niños tienen entre sí, en ciertas situaciones, particularmente dentro de los juegos reglados.

En definitiva ya no priman los valores y reglas impuestos por la costumbre y la autoridad desde fuera de la conciencia del niño; ahora priman los valores y reglas argumentadas racionalmente y construidas colectivamente.

La regla de cooperación se convierte en una ley moral efectiva y el niño al modificar las reglas se convierte en legislador y adquiere así conciencia de la razón de ser de las leyes, el descubrimiento de la democracia. Por encima de todo, lo que demuestra lo mucho que la autonomía adquirida representa para el niño es según Piaget “el sentido realmente político y democrático” que los niños le dan a sus vivencias dentro de estos colectivos infantiles. Todo está permitido, toda proposición individual es, en derecho, digna de examen. Ya no hay delitos de opinión, en el sentido de que desear cambiar las leyes deja de ser contrario a las leyes.. Así pues, puede haber delitos de procedimiento, pero sólo de procedimiento. Sólo los procedimientos son obligatorios, las opiniones están sujetas a discusión (op. cit.: 58). “De ahora en adelante, por el contrario, por el simple hecho de limitarse a ciertas reglas de discusión y colaboración, o sea a cooperar con sus semejantes en total reciprocidad (sin falso respeto por la tradición ni por la voluntad singular de tal o cual individuo), disociará la costumbre del ideal racional ...ideal de derecho implicado en el mecanismo de la discusión y la reciprocidad ...la cooperación no impone más que los procedimientos del intercambio intelectual o moral, “ (op. cit. pág. 59).

A partir del momento en que existe cooperación, las nociones racionales de lo justo y lo injusto se convierten en regulativas de las costumbres, porque están implicadas en el propio funcionamiento de la vida social entre iguales.

Piaget distingue dos nociones de justicia: a la noción de justicia retributiva se asocia la moralidad heterónoma, como justicia que se subordina a la obediencia; a la noción de justicia distributiva se asocia la moralidad autónoma; justicia ligada no sólo a la reciprocidad sino a la equidad. O sea todos son iguales pero hay que considerar también las circunstancias concretas en las que se encuentra cada uno.

Kohlberg, quien continúa la investigación sobre la moral dentro de la misma perspectiva cognitivo-evolutiva, nos habla de moral en términos de principios más que en términos de normas o reglas. Concibe el desarrollo moral como una evolución hacia la adhesión personal, racional y consciente de principios éticos. Se plantea la importancia y relevancia de unos principios éticos que guían y que permitirían hablar de una “ética en situación”, o sea la adaptación de estos principios a la situación concreta teniendo en cuenta a las personas y a las circunstancias.

Las investigaciones de Kohlberg suponen una relación entre razonamiento moral y acción moral. Una actuación moralmente elevada exige un estadio elevado de razonamiento moral.

Kohlberg postula tres niveles con dos estadios cada uno. Un nivel preconventional en el cual las normas y expectativas sociales son algo externo al yo. Un nivel convencional en el cual el yo se identifica con la sociedad y se considera valioso responder a las expectativas de la familia, el grupo o el país. Un nivel posconventional, autónomo o de principios en el cual el yo de diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios éticos autoelegidos; estos principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad. La dirección del desarrollo moral está enmarcada por el paso de la heteronomía (imposición desde afuera) a la autonomía (convicción personal).

Dentro de los estadios hay una jerarquía de valores; en los estadios avanzados se diferencia el valor de la vida de otros

valores secundarios como la propiedad. El valor moral de la justicia es el que diferencia e integra mejor a todos los valores.

Cada estadio representa una filosofía moral: “Estos niveles y estadios pueden considerarse como distintas filosofías morales, visiones diferentes del mundo socio-moral” (Kohlberg, 1985: 27).

Según Kohlberg los supuestos de la teoría cognitiva son:

- El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural.
- La motivación básica para la moralidad es una motivación generada por la aceptación, la competencia, la autoestima, o la auto-com-prensión, más que por necesidades biológicas o por reducción de la ansiedad o el miedo.
- Los aspectos más importantes del desarrollo moral son culturalmente universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de rol y de conflicto social que requieren una integración moral. Los factores culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo, pero no cambian la secuencia.
- Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social, más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas: los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de inte-racción entre el yo y los otros.
- Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social a través del desarrollo del niño, más que por las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio” (Kohlberg, 1984).

Por último, en este apartado sobre el desarrollo moral, vale la pena resaltar que desde tres teorizaciones diferentes, provenientes de autores tan importantes como son Freud, Piaget y Vygotsky, es posible llamar la atención sobre el papel que tiene para el niño en su desarrollo la relación con el adulto, como un elemento que facilita o dificulta el paso desde una moral heterónoma hacia una moral autónoma, desde una moral superyoica a una moral del yo, desde una regulación externa a una auto-rregulación. Es necesario profundizar en los conceptos de estos autores, por ahora es útil recordar que según Piaget el niño atiende prime-ro a una disciplina exterior impuesta, a una responsabilidad objetiva, colectiva. Luego atende-rá a una disciplina interior, a una respon---sa-bi-lidad subjetiva e individual. Así, la coope-ración, la reciprocidad, la interacción entre iguales, son la puerta de acceso a la autonomía. Para Freud la intensidad del complejo de Edipo y la rapidez de su represión (debido entre otros hechos a la influencia de la autoridad), pueden ocasionar una moral del superyó que dominar á severamente sobre un yo débil y dependiente, como conciencia moral.

4.4 Dimensión ética

4.4.4 Educar en y hacia la autonomía moral e intelectual

Las consecuencias de unas prácticas educativas despóticas, autocráticas, que dan como resultado individuos con poco conocimiento de sus necesidades individuales y sociales, pasivos, dependientes de diferentes autoritarismos y presiones, poco participativos y poco solidarios, con dificultades para participar en la toma de decisiones colectivas con criterios propios, nos debe llevar a ver la necesidad de repensar el sentido de la educación a la luz de unos principios éticos explícitos, donde se le dé cabida tanto a unos valores y principios universales como a unas normas y valores contextuales que elaboran los sujetos en unos u otros contextos concretos. La moral de la que muchas veces hablamos padres y maestros, la moral tradicional, se concebía simplemente como fuente de un conjunto de prohibiciones inexplicadas. La posibilidad de una nueva ética que permita pensar la norma, comprender la necesidad de su creación, de tal manera que ya no sea más una prohibición sino una norma legítima compartida colectivamente, es uno de los retos que se le plantea a la educación. Unas prácticas educativas donde exista la posibilidad de que los educandos no sólo participen en la construcción colectiva de las normas, sino que se les permita apropiarse de la racionalidad que justifica otras normas existentes. Es dentro de estas prácticas donde comienza a gestarse la autonomía.

Al hablar de formación en la autonomía y hacia la autonomía, se está buscando ubicar uno de los elementos que puede

ayudar en la definición de un deber ser de la educación. Un deber ser que no puede ser impuesto desde el exterior ni a los individuos ni a las comunidades, que requiere por el contrario procesos de reflexión y participación colectiva. Este proceso supone como condición y como resultado individuos activos, participativos, gestores, cooperativos de su propia normatividad.

En este contexto, la institución escolar tiene un papel fundamental, en la medida que se haga parte de estos desarrollos sociales haciendo partícipes a los alumnos de la organización de la vida escolar y responsables de su propia educación en una búsqueda para formar individuos conscientes de sus responsabilidades individuales y colectivas; de igual manera, haciéndose el maestro también un agente activo con criterios propios sobre la práctica educativa, dispuesto a la discusión y a la crítica y no un simple ejecutor. Prácticas que podrían llevar a que la autonomía se convirtiera en uno de los criterios orientadores de la vida de la escuela.

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.5 Dimensión espiritual

La presencia en todas las culturas de valores estéticos, morales, espirituales y religiosos constituye la evidencia de lo que convencionalmente se denomina la dimensión espiritual de los seres humanos y de los grupos y sociedades de que forman parte.

Esta dimensión se menciona muy poco en los documentos autorizados sobre educación y desarrollo integral humano y en algunos casos no forma parte de la caracterización de dicho desarrollo integral. Esto no quiere decir que tanto padres de familia como maestros y alumnos no esperen, no sueñen con que la educación, a través de sus procesos, los abra a los valores espirituales y entre éstos a los valores trascendentes con base en las respectivas culturas.

• Valores espirituales en la Ley 115 General de Educación

El artículo 5o. de la Ley General, que se refiere al “pleno desarrollo de la personalidad... dentro de un proceso de formación integral” como primer fin de la educación, explicita entre los componentes de este desarrollo el componente ESPIRITUAL, tal como se ha mencionado antes.

En coherencia con el artículo 5o., los artículos 15 y 16 explicitan el aspecto espiritual, y en los artículos 30 y 92 se mencionan los valores religiosos, cuya relación con lo convencionalmente denominado como lo espiritual, no es discutido por nadie. Los valores religiosos dentro de una tipología de valores espirituales constituyen uno de sus tipos.

La presencia entre las áreas “obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer para el logro de los objetivos de la educación básica”, de un área de educación ética y en valores humanos y de un área de educación religiosa (artículos 23, 24 y 25), es coherente con el reconocimiento de valores como expresión de la dimensión espiritual del ser humano.

Lo anterior permite en buena medida percibir por dónde puede ir la caracterización de la dimensión espiritual del ser humano que ha de tenerse en cuenta entre las dimensiones del desarrollo integral, gran propósito de la educación, según la Ley 115.

• Conceptualización de la dimensión espiritual del desarrollo humano

En este acápite se trata de conceptualizar la dimensión del desarrollo integral humano sugerido por la Ley General de Educación, cuando se refiere a formación espiritual o a valores espirituales y valores religiosos.

Así mismo, se trata de caracterizar esta dimensión espiritual como diferente de las dimensiones que afectan la formación ética, la formación moral y la formación en valores estéticos (Ley 115, Art. 92).

El hecho de que el ser humano sólo pueda existir por la cultura creando y renovando las culturas, es la evidencia de que su naturaleza es en su integralidad espiritual y que la dimensión corporal que hace presente su espíritu en el mundo y por tanto en la historia, es su expresión tangible y su medio de comunicación.

Todas las dimensiones del desarrollo humano que se explicitan en documentos autorizados de orden educativo (corporal, ético, cognitivo, estético, por ejemplo), tienen la impronta del espíritu humano y están estructuradas por él mismo.

Y ¿qué es lo que caracteriza en general el espíritu humano? Lo que caracteriza al espíritu humano es la subjetividad, la interioridad y la conciencia, que se manifiestan en su inteligencia y en su voluntad que determinan su sensibilidad por la verdad, la belleza y la bondad.

En la propuesta de lineamientos para el área de ética y valores humanos hay un párrafo que puede resultar útil para caracterizar la naturaleza de la condición humana en cuanto humana, o sea en cuanto espiritual. En el subtítulo “Ética y Educación” se afirma:

El hombre no se conforma con dejar transcurrir su existencia y satisfacer apaciblemente sus necesidades, no se limita al contacto meramente empírico con el mundo. A diferencia de las reacciones instintivas, la experiencia humana es intencional, sus vivencias están referidas a una voluntad que se propone algo. El actuar no es simplemente un actuar subjetivo y arbitrario, es consecuencia de poner en práctica unas finalidades, un discernimiento. El hombre interviene en el mundo con una u otra intención, su ser y su hacer están marcados por esta intencionalidad. Intencionalidad que no se agota en las razones o explicaciones que él da de sus acciones; es decir todo el sentido de las acciones no es racional, pero sí es fundamental la racionalidad que cada uno le da a sus propias actuaciones, la justificación argumentada de sus actos.

Todas las actividades curriculares apoyadas por un plan de estudios, como las que desbordan este plan, tienen la impronta del espíritu de sus actores.

El problema es, en qué medida contribuyen a la humanización, personalización y liberación del ser humano, al desarrollo humano concebido como proceso de crecimiento de la libertad efectiva y responsable sujeta a una escala de valores, sustentada en principios y convicciones. En qué medida contribuyen a hacer más humano al ser humano, a que aprenda a convivir, a conocer y a hacer en cuando humano, a desarrollar su subjetividad, su interioridad y su conciencia.

¿Qué se ha de entender por dimensión espiritual dentro de las dimensiones del desarrollo humano para la formación integral del educando como propósito de la educación según la Ley 115? Se intenta una caracterización que se expresa en los siguientes enunciados:

- La dimensión espiritual del ser humano es aquella que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella a la del mundo, a la de la historia, a la de la cultura. Se trata de valores y convicciones no negociables y por las cuales se puede estar dispuesto a dar inclusive la propia vida.
- La presencia de esta dimensión se evidencia en el conjunto de interrogantes sobre el sentido y la razón de ser del tejido o entramado de vivencias y experiencias que caracterizan la condición humana y el destino humano en la historia. Interrogantes tales cómo ¿cuál es el sentido del amor, el dolor y de la muerte?
- La dimensión espiritual se hace presente en los contenidos de la conciencia moral, espiritual y religiosa.

En la propuesta de lineamientos para el área de educación religiosa se afirma:

La conciencia, que caracteriza la intimidad de la persona humana, vale decir su interioridad, no es sólo conciencia psicológica sino sobre todo conciencia moral y espiritual, es el núcleo más secreto y recóndito, y a su vez es como el santuario del ser humano. En este santuario interior, donde nadie puede penetrar, a no ser un guía espiritual o uno o dos amigos de confianza autorizados por breves momentos para mirar lo más hondo de un ser humano, es donde se formulan los interrogantes e inquietudes más profundos de la persona, que evidencian y caracterizan su espíritu y la necesidad de una espiritualidad para la misma. Se trata del mundo interior de la persona, donde a veces el ser humano se siente muy bien y otras muy mal. Las máximas satisfacciones o insatisfacciones acontecen en este mundo interior. Es en este mundo donde la persona experimenta el amor como huésped que aporta plenitud de vida, de felicidad, de gozo y de alegría y en donde también experimenta el sufrimiento, el fracaso, la frustración, la soledad, la culpa, el miedo a la muerte.

Muy probablemente el legislador, al explicitar en la ley una formación espiritual o en valores espirituales y aún religiosos, apunta a que en los procesos educativos no se ignore lo que acontece en la conciencia de los educandos para que,

dentro del profundo respeto por la misma, se creen condiciones que le permitan, dentro de la autonomía como finalidad de la educación, encontrar principios, valores, construir convicciones para dar sentido al bienestar espiritual y también al malestar y elementos para superarlo.

• Los procesos

El proceso que sirve al desarrollo de esa dimensión del espíritu humano que se ha tratado de caracterizar, es el proceso de trascendencia que se estimula a través de una constante toma de conciencia. Este proceso, susceptible de ser estimulado desde todas las actividades curriculares, se nutre de las condiciones que permiten que los educandos paulatinamente vayan pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica como expresión de su crecimiento en la autonomía. Es decir, que sepan distinguir entre valores absolutos y valores relativos, para que tomen conciencia de la temporalidad y de la contingencia de la propia vida, del mundo, de la historia y de las culturas, y en consecuencia busquen y construyan principios, criterios y valores que los trasciendan, que sepan distinguir los falsos dioses de los que no lo son, que sepan distinguir entre ciencia y sabiduría.

Así mismo, es importante que los educandos tomen conciencia de que la naturaleza intelectual de la persona la hace infinitamente superior al universo material, que no se siente satisfecha con sólo ceñirse a los fenómenos y que se perfecciona por la sabiduría, la cual atrae con suavidad y discreción la mente del hombre hacia la búsqueda y al amor por la verdad, el bien y la belleza.

Aunque la trascendencia del ser humano en el contexto del universo, del mundo y de la historia, sea importante, los educandos experimentan la necesidad, quizás la más profunda de todas, que es la de trascenderse a sí mismos, en otro, en los otros, en un gran OTRO, mediante ideales, convicciones y valores absolutos. El respeto y validación de estos ideales, convicciones y valores dentro de la formación de la conciencia crítica alimenta el proceso de trascendencia que desarrolla la dimensión espiritual. Estimular la convicción de que el ser humano necesita, como exigencia de su constitución, salir de sí mismo, el altruismo, la entrega generosa, abnegada y desinteresada a grandes causas como lo hicieron en este siglo Gandi, Martin Luther King o Teresa de Calcuta, y como lo han hecho, aún al precio de su propia vida y lo están haciendo, conocidos defensores de los derechos humanos y de la dignidad humana, es una de las mejores estrategias para la dinamización del proceso de trascendencia en la educación básica y media.

Finalmente, Jacques Delors, en el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI dice en su capítulo introductorio, titulado "La educación o la utopía necesaria", al referirse a las tensiones que hay que tratar de superar en las culturas mediante la educación, que:

La tensión entre lo material y lo espiritual...es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales, para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y del espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la comisión lo dice midiendo sus palabras– depende de ello. ("La educación encierra un tesoro", Santillana Ediciones Unesco, 1996, pág.18).

• Logros

Varias son las fuentes para formular estos logros. Se proponen a continuación algunas:

- La situación moral de la nación.
- El retorno de la religiosidad y la presencia creciente de nuevas alternativas religiosas en el país.
- La recuperación creciente de la militancia religiosa y la presencia de prácticas políticas sustentadas en la libertad religiosa y la libertad de conciencia.
- Los resultados de la evaluación de las fuentes anteriores como factores asociados al rendimiento, factores extraescolares que pueden facilitar o entorpecer el aprendizaje y afectar la calidad de la educación.

Como ejemplo de logros en la educación básica y media podrían señalarse:

- Interés por el conocimiento, el estudio, la reflexión y la investigación sobre personas, grupos y comunidades que se dedican al servicio de las víctimas de las miserias humanas.

- Admiración e interés por el estudio de las ciencias humanas y de la cultura.
- Comprensión de y compromiso con los valores de la justicia, la solidaridad, la paz y por la promoción y defensa de los derechos humanos.
- Interés por la historia de la propia espiritualidad y de las espiritualidades de sus semejantes, y el respeto en materia de convicciones y actitudes coherentes con las mismas.
- Voluntad de investigar y reflexionar sobre las implicaciones de los aportes de la ciencia y la tecnología para el desarrollo humano en la línea del mejoramiento de las condiciones para la convivencia y el bienestar.
- Respeto y valoración de las expresiones humanas que denotan plenitud, felicidad, emoción y admiración, o por las que denotan angustia, miedos, temores, búsquedas de la comprensión y superación de las situaciones límites de la vida personal o de la vida colectiva de grupos y comunidades.

• Indicadores posibles

Formular indicadores de logro para esta dimensión es difícil, intentar medirlos será muchísimo más difícil. Estos indicadores lo son de una realidad y de un proceso que no por poco tangibles son menos reales. Se trata más de un cierto talante en la manera de ser, de relacionarse consigo mismo, con los semejantes, con la naturaleza, la ciencia, la tecnología y la cultura.

Se trata más de una característica o valor agregado a la común sensibilidad intelectual, ética y moral, es como un aroma cuya causa permanece siempre oculta pero que hace que el educando se convierta por el hecho de ser quien es en determinante de un ambiente positivo que contribuye al bienestar de todos, del grupo y de la comunidad.

Como ejemplo de posibles indicadores de logro podrían señalarse:

- La discreción y delicadeza en el trato.
- La prontitud con que asume gestos, palabras, actitudes y acciones de solidaridad con las alegrías, éxitos y esperanzas de sus semejantes o con las angustias, tristezas y miserias de los mismos.
- Actitudes y acciones que expresan reflexión, atención, silencio y escucha.
- Las características del lenguaje que se emplea en su contenido y formas a la hora de hacer crítica constructiva en lo que tiene que ver con valores éticos, morales, espirituales y religiosos.
- Actitudes de acogida respetuosa de las personas que expresan opiniones o puntos de vista sobre convicciones, valores y creencias diferentes de las propias.
- Capacidad de contrastar los propios puntos de vista con el punto de vista de sus semejantes y convivir y trabajar en equipo con ellos.
- Las características de la compostura cuando se participa en eventos de carácter espiritual, religioso o moral.
- La capacidad de resistir presiones, manejar conflictos y conciliar puntos de vista.
- La fortaleza con que afronta la adversidad y los resultados de las torpezas.
- La entereza y seguridad con que expresa sus convicciones sobre principios, valores y actitudes que promuevan y consoliden la comunión y unión en los grupos y comunidades.
- La sensibilidad y prontitud para expresar sentimientos de gratitud por la vida y por todo lo que le rodea de bueno, verdadero y bello.
- El cuidado y protección que manifiesta, a través de actitudes y comportamientos, por los signos de vida que descubre en la naturaleza y la cultura.

- La capacidad de indignarse ante lo intolerable y de comprometerse para tratar de superarlo.
-

4. Dimensiones del desarrollo humano e indicadores de logros curriculares

4.6 Dimensión estética del ser humano

Las ideas que se exponen a continuación sobre la dimensión estética del ser humano, resultan de una investigación pedagógica y participativa, mediante la cual el Ministerio de Educación consolidó la construcción de lineamientos de procesos curriculares e indicadores de logros por grupos de grados para el área de educación artística, en la que identificó “la experiencia estética” como objeto de estudio.

Ante las condiciones socio-culturales actuales de la niñez y de la juventud colombianas, sus bondades y deficiencias, el magisterio ha expresado insistentemente en la necesidad de comprender en el proceso educativo la dimensión sensible de las comunidades educativas, con el propósito de potencializar en ellas el interés por transformar creativamente el contexto al que pertenecen, de valorarlo y de disfrutarlo.

El niño es un ser sensible, que trae consigo sus sentimientos y pensamientos; necesita ser tenido en cuenta, querido, cuidado. Necesita descubrir e intercomunicar sus emociones, sus creencias y las nociones que tiene de las cosas en un clima de confianza, porque de esta manera puede madurar emocionalmente, conocerse y vivir sana, creativa y felizmente. Esto se logra en la medida en que le sea posible recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural y espiritual y conocer su historia. Se considera que una persona que se desenvuelve en estas condiciones crece haciéndose presente, activa y creativa en el tejido social, no siendo agresora y menos aún violenta.

Los educadores consideran que incrementar la autoestima y la sensibilidad hacia los demás, hacia la naturaleza y hacia el patrimonio cultural es una necesidad de la sociedad colombiana. Manifiestan con insistencia la necesidad de hacer de la práctica pedagógica una actividad vital mediante la cual se perciban las fuerzas creativas y la capacidad de transformación de cada miembro de la comunidad educativa; de manera que se conciba, se califique, y se transforme creativamente el contexto al que se pertenece.

Los resultados de sus prácticas demuestran que la educación de y en la dimensión estética, efectivamente propicia actitudes y comportamientos autoevaluativos y de intercomunicación confiada, justa y respetuosa, así como la posibilidad de cuidar, disfrutar y recrear el patrimonio natural y cultural. Propicia la auto-organización en términos democráticos, de género, de pluralidad cultural, de seres partícipes de un sistema viviente que se comunican, que aprenden a conocerse a sí mismos y a su medio y lo comprenden.

¿Qué se entiende por dimensión estética? ⁵²

La dimensión estética es la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada.

Es decir que la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural.

Las percepciones estéticas raramente son tan sólo impresiones espontáneas agradables o desagradables, ya que por lo general implican diferentes grados de atención y de interpretación; son experiencias con sentido, porque la percepción sensible del mundo modifica permanentemente la concepción que tenemos de él, dinamiza el pensamiento creativo y motiva a la acción selectiva sobre la vida misma. La actividad artística es la respuesta estética por excelencia.

Creemos que la experiencia estética se da unificadamente por la impresión sensible en sí misma, no se proponen fines útiles externos a la experiencia misma, contrasta con la percepción práctica ordinaria. Por ejemplo, bailar o ver bailar sentidamente se hace por disfrutar un rato, para dar gusto y deleitarse, podríamos decir “es conmovedor”, “es emocionante”, se suscitan expresiones compartidas, se evoca una forma de vida, se indica una cierta calidad; nuestro

espíritu recibe un toque vital al experimentar estéticamente el movimiento corporal expresivo, sea que lo hagamos nosotros mismos o que lo veamos en otros. Y para nosotros y el grupo con el que estemos tiene una significación cultural.

La percepción y creación estéticas no son necesariamente motivadas por situaciones placenteras, hay eventos dolorosos y obras artísticas que, por ejemplo, evocan tristeza o pavor y que tienen gran valor estético, como puede ser un rito fúnebre o una obra literaria que aluda a situaciones violentas.

Hablamos también de formas estéticas cuando nos referimos a pensamientos, acciones o cosas equilibradas y armónicas, consideradas bellas en una cultura particular.

Las experiencias estéticas se comunican expresivamente, mediante símbolos y cubren una amplísima e indefinible gama de sentido que es factible de incrementarse. Potencializar este sentido depende de la calidad de las condiciones ambientales, sensoriales, emocionales e intelectuales, de las oportunidades del medio social y cultural, y de la época. La dimensión estética se proyecta en las otras áreas del conocimiento: en las ciencias y en las humanidades.

¿Qué y cómo se conoce por la experiencia estética?

En la Modernidad se reconoció el status epistemológico de la percepción estética que tiene una gran significación para la educación. Desde finales del siglo XVIII han sido retomadas algunas ideas del filósofo Emmanuel Kant, como son fundamentalmente: en esta experiencia un objeto de percepción ordinaria se percibe desde un punto de vista especial; la apreciación estética tiene necesariamente un carácter subjetivo y evaluativo; involucra una relativa libertad de juicio y discriminación y una respuesta personal activa que tienen un marcado carácter tanto afectivo como intelectual.

Desde entonces, la experiencia estética se concibe cada vez con mayor rango de cualidades educativas, desde cualquier perspectiva.

La experiencia estética es en sí misma una experiencia de aprendizaje, es una manera sensible de darse cuenta de la calidad del mundo.

El modo de conocer en la experiencia estética es de carácter subjetivo en cuanto se trata de incrementar y enriquecer las propias percepciones, imaginación creativa y nociones de valor en la vivencia misma. Y es de carácter objetivo, en cuanto se trata de reconocer características cualitativas de la interacción sensible con la naturaleza, los demás y las cosas, en los contextos particulares y en el ámbito cultural universal.

¿Cómo se puede desarrollar la dimensión estética?

Desarrollar la dimensión estética del ser humano equivale a desarrollar su ser sensible hacia los demás, hacia la naturaleza, su imaginación y expresividad, su capacidad de seleccionar y de valorar el incremento de la libertad interior y la autonomía; la imaginación creadora y la disponibilidad y habilidad técnica artística; la integridad de los propios juicios estéticos y éticos y el disfrute de la cultura en la convivencia respetuosa.

Se deben propiciar metodologías interactivas, que recreen procesos de conocimiento implicados en la experiencia estética, que conlleven a aprehender la dimensión estética personal, social, cultural e histórica de las comunidades en conjugación con temáticas que representan aspectos de interés para ellas. Se requiere entonces, de métodos pedagógicos que favorezcan, fundamentalmente:

- **La ampliación del registro sensorial y sensible**, mediante actividades lúdicas y el diálogo que da la posibilidad de experimentar la presencia unificada y cambiante de uno mismo en el contexto natural y socio-cultural, de reconocer los propios sentimientos y nociones que se tienen de las cosas y el madurar emocionalmente.
- **La contemplación de imágenes e ideas**, que surgen tanto de la realidad interior como del encuentro con la realidad exterior, mediante el ejercicio del pensamiento contemplativo y de la intuición. En éstos se ponen en consideración sentida las ideas e imágenes que se tienen de sí mismo, de las personas y de las cosas, y se conciben entrañablemente opciones de comprensión y caminos de conocimiento.
- **El juego imaginativo**, juego que es un invento y que, aunque representa imaginativamente aspectos de la realidad cotidiana, implica una actitud fantasiosa, diferente de la que se asume en la vida práctica, que se realiza en el disfrute de la experiencia estética, dinámica, táctil, visual, sonora...

- **La expresividad**, posibilitando ámbitos de distensión, confianza y respeto en los que se refuercen vínculos de amistad y cooperación, y los medios necesarios para que cada cual identifique y cualifique sus modos particulares de comunicación gestual, simbólica o metafórica.
- **La capacidad de selección**, dando la oportunidad de contrastar sensiblemente el ambiente natural, social y cultural, de escoger medios y técnicas de expresión, y de actuar significativamente y con sentido sobre el entorno.
- **La capacidad de generar representaciones simbólicas**, expresivas, mediante actividades recreativas, artísticas y culturales.
- **La capacidad de compartir sentimientos**, pensamientos, señales y códigos personales mediante la interacción respetuosa propiciando ambientes agradables. Es en la interacción social donde se reconocen bienes, aptitudes, capacidades, valores en general.
- **La capacidad de conceptualización**, mediante la reflexión y análisis sobre la propia experiencia de relación con la naturaleza, los demás y el patrimonio cultural.
- **La formación del juicio estético**, posibilitando la participación en eventos artísticos y culturales en general, la reflexión sobre lo estético, la cultura y la historia, la expresión artística, discursiva y escrita, de modos de pensar críticamente sobre la producción cultural.
- **La comprensión de las diferentes visiones del mundo** de los distintos pueblos, mediante talleres, visitas a museos, la utilización de los medios, para que en interacción confiada, se disfrute la presencia de “los otros” y se estudien, conjuguen e interpreten símbolos, y para que se aprecie el patrimonio natural y cultural.

¿Qué se puede lograr con el desarrollo de la dimensión estética?

Los procesos de desarrollo de la dimensión estética se hacen evidentes en actitudes, habilidades, conocimientos y capacidad de comprensión personal, social, cultural e histórica.

Éstos se manifiestan en:

- **Desarrollo de la sensibilidad** hacia uno mismo y hacia el otro
Imaginación creativa, resultado impredecible del juego que se da entre la persona y su mundo.
- **Expresividad**, respuesta sensible, desinhibida y sin temor.
- **Criterios de selección**, que denoten un acertado y concienzudo empleo de la libertad.
- **Respuestas artísticas** en las cuales se simbolizan modos particulares y novedosos de sentir y de concebir el mundo.
- **Capacidad de construir en equipo**, en el aprendizaje sensible de las cualidades de personas, de la naturaleza y de las cosas.
Una visión del mundo compartida en la que se disfrutan, respetan y aprecian las diferencias.
- **Gusto e interés por el conocimiento** de lo estético, lo artístico, de las propias culturas y las otras y, en general, por aquello que sea significativo y con sentido para su vida.
- **Capacidad innovadora** en la creación artística y en la actividad laboral, revitalizando impredeciblemente la tradición y la historia cultural.
- **Conciencia histórica**, aprendiendo a ubicar las producciones culturales en una perspectiva histórica, a conjugar la cultura local con la cultura universal y a adaptarse.

- **Juicio estético**, resultado expresivo y analítico, en función del mejoramiento de la calidad de vida.
- **Los logros en el desarrollo de** la dimensión estética son procesos que se pueden obtener en el campo educativo a través de las diferentes áreas obligatorias y fundamentales de acuerdo con la Ley 115/94.

¿Qué nos indica que estamos logrando el desarrollo de la dimensión estética?

Estos son algunos ejemplos que deben adecuarse a los procesos de desarrollo integral humano:

En lo personal:

- Hace evidente el goce y el disfrute que siente cuando juega y se expresa organizando su entorno, contando, pintando, cantando, danzando, construyendo.
- Manifiesta afecto expresivamente.
- Selecciona y maneja hábilmente materiales, técnicas y medios de expresión.
- Se muestra sorprendido ante los cambios cualitativos que suceden a su alrededor.
- Modifica cualitativamente sus formas de expresión.
- Reconoce los procesos técnicos que ha desarrollado, y los elementos conceptuales contenidos en su trabajo.
- Expresa con actitud segura su manera particular de percibir su interacción con el mundo.
- Manifiesta gusto por conocer.
- Hace juicios que denotan grados de conocimiento de la historia cultural.

En lo social:

- Escucha sin prejuicios.
- Se comporta de manera respetuosa con los demás.
- Se manifiesta entusiasta por otras formas de vida.
- Comparte con gusto su manera particular de concebir cosas.
- Comparte contento el tiempo libre.
- Se preocupa por el bienestar de sus compañeros.
- Realiza actividades recreativas y culturales en compañía.
- Comenta críticamente la calidad de los resultados de sus trabajos y de sus compañeros.
- Actúa emotivamente en pro del mejoramiento de las condiciones de su entorno.

En lo cultural:

- Se muestra dispuesto a considerar sensiblemente a los demás, la naturaleza y las cosas que hacen parte de su mundo.

- Cuida el medio ambiente.
- Juega con sus compañeros y comparte sus puntos de vista sin discriminación.
- Hace propuestas de investigación cultural.
- Desarrolla proyectos artísticos y culturales significativos en su medio.
- Manifiesta inquietud por contextualizar cultural e históricamente el aprendizaje de la educación física, de las ciencias, de la tecnología y de las humanidades.
- Manifiesta gusto y respeto por el conocimiento de la historia sagrada, y los ritos de su tradición cultural particular; dedica tiempo a la lectura y a eventos culturales.
- Desarrolla proyectos creativos extraescolares.

El maestro de arte debe exponerse a la experimentación de vivencias estéticas, tales como la contemplación de la naturaleza o de bienes del patrimonio cultural; debe desarrollar habilidades para recibir desprejuiciada y sensiblemente las expresiones y representaciones de sus alumnos, para indicar los valores técnicos y artísticos que éstas tengan, para infundir con su actitud y con su palabra confianza en el estudiante.

⁵² Estética es un término que fue adaptado del griego aesthenesai, que significa "percibir", por el filósofo Baumgarten en 1750.

5. Ejemplos de indicadores de logros en actividades educativas

Con el ánimo de facilitar la comprensión de lo dicho hasta aquí acerca de los indicadores de logro se incluyen a continuación varios ejemplos. El primero se refiere a un indicador de logro respecto de un propósito nacional y los restantes a actividades en las que se pueden observar en forma integrada los indicios de ciertos logros a los que ha llegado el alumno, ya que los comportamientos que adopte durante los diferentes momentos de la actividad pueden tomarse como manifestaciones externas, que indican haber alcanzado un determinado estado de un proceso. Estas manifestaciones pueden constituirse en indicadores y para atribuirles un significado es necesario la fundamentación teórica mencionada ya varias veces.

Ejemplo Nº 1

Si se asume la consecución de la equidad como logro nacional, surgen múltiples interrogantes. ¿Qué deben hacer el gobierno central, las regiones, las instituciones, los maestros, los estudiantes? Las respuestas a esas preguntas permiten formular logros e indicadores de logros en diferentes niveles. Un indicador nacional podría ser el reflejo de lo que a nivel departamental, municipal, institucional, grupal y personal se está obteniendo. Un indicador de que se avanza hacia la equidad a nivel local sería el que todas las instituciones oficiales tuvieran las mismas condiciones locativas, espacios de recreación, materiales didácticos, laboratorios, que las privadas que se precian de ofrecer educación de buena calidad. Un indicio, pista o manifestación nacional sería que en las pruebas de Estado los puntajes de los alumnos y alumnas egresados de las instituciones oficiales no estuvieran por debajo de los obtenidos por los y las estudiantes de las instituciones privadas.

Los indicadores anteriores permitirían inferir que se están superando algunos desfases, que se está logrando la misma calidad pero no estarían dando información sobre la calidad misma. Si la educación tuviera igual calidad en todo el país se habría alcanzado la equidad, pero de ahí no se puede concluir que haya altos niveles de calidad.

Ejemplo Nº 2

El montaje y la puesta en escena de una obra de teatro es una actividad en la que el maestro puede observar, en forma integrada, el estado de desarrollo de muchos de los procesos aquí propuestos. Por ejemplo:

- Creatividad y originalidad artística en la actuación, dirección de la obra, escenografía, vestuario, utilería, etc.
- Comunicación, al llegar a acuerdos con los compañeros sobre la mejor forma de realización de los diferentes aspectos de la obra, para lo cual es necesario argumentar sinceramente y con rectitud. Esto también implica desarrollo del respeto mutuo y compañerismo.
- Valoración de la obra artística y solidaridad con los compañeros, al poner por encima de todo interés personal el interés por que la obra teatral se logre de la mejor manera.
- Ubicación espacial y temporal, al desempeñar un papel actoral o al participar en cualquier otro aspecto de la obra, como director, escenógrafo, etc.
- Aspectos relacionados con el desarrollo corporal, al mostrar capacidad para su expresión y, en los que tengan papeles actorales, para manejar el volumen y las inflexiones de la voz en un espacio amplio y frente a un público.
- Seguridad en sí mismo, al actuar sin inhibiciones frente a un público.
- Capacidad para resolver (tratar) solucionar todos los problemas que representa la consecución, por ejemplo, de los elementos para la escenografía y la utilería, o para la construcción misma de éstos. En general, en todos los aspectos del montaje de la obra habrá un sinnúmero de dificultades que afrontar, en los cuales se pondrá también a prueba la creatividad y la originalidad del alumno.
- El desarrollo valorativo de lo literario podrá verse en los criterios de selección de la obra.

La participación en una obra de teatro da oportunidad de observar muchísimos aspectos del desarrollo del alumno. Sería interminable nombrarlos aquí. Los comportamientos observables en cada uno de ellos dan cuenta, en general, del grado de socialización alcanzado.

El maestro puede ofrecerles a los alumnos diferentes obras de teatro para que ellos escojan la que van a montar. De acuerdo con el grado académico en que estén, ya sea de 0 a 3º, de 4º a 6º, de 7º a 9º, así será el nivel de exigencia.

Ejemplo Nº 3

Otro ejemplo puede ser un paseo ecológico. Si un colegio ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional que la competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo del tipo de persona que el colegio se ha propuesto, cada una de las áreas puede proponer indicadores de competencia comunicativa en relación con la respectiva área, observables durante el paseo ecológico. Por ejemplo:

En ciencias naturales se podría ver si el alumno puede escribir un informe sobre una observación que hizo, como un experimento o una peculiaridad que notó en un animal, en un río o en un árbol.

En matemáticas se podría ver si el alumno puede expresar con gráficas o con tablas de datos la información recogida a través de conteos de árboles, de los individuos de una población, etc.

En ciencias sociales se podría ver si el alumno puede representar en un croquis el lugar visitado. También serían motivo de observación las opiniones que el alumno emita sobre la forma como se utilizan los recursos del medio, lo que a su vez tiene que ver con desarrollo valorativo.

- En educación artística se podría ver el disfrute del alumno durante el paseo, su capacidad de compartir expresivamente su experiencia, oralmente o mediante la utilización de diversas formas artísticas.
- En cuanto al desarrollo corporal, se podría observar la agilidad del niño para desplazarse en terrenos difíciles, como una pendiente resbaladiza, un puente estrecho, etc.
- En cuanto a desarrollo valorativo puede observarse la solidaridad que el niño muestre con el grupo, su reacción frente a un posible mal manejo de los recursos naturales en el lugar visitado, su capacidad para apreciar la belleza del lugar y de

la naturaleza, para valorar el conocimiento científico que se puede extraer de las observaciones, etc.

- En cuanto al desarrollo del pensamiento lógico y argumentativo se pueden detectar situaciones que necesitan transformación y prever las condiciones requeridas para lograrlas. Escudriñar las razones por las cuales las personas actúan de determinada manera. Suponer que se da un tratamiento diferente a la naturaleza y hacer conjeturas sobre las consecuencias de éste.

Ejemplo Nº 4

Este ejemplo de indicadores de logro de la competencia matemática fue tomado de la prueba, para esta área, realizada por el Servicio Nacional de Pruebas, para el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación.

Uno de los indicadores es la formulación y la resolución de problemas mediante la cual se puede mirar un buen número de aspectos fundamentales relacionados con los logros de los estudiantes en matemática.

El análisis de la producción del estudiante (ver anexo 1) se ha centrado en el conocimiento matemático, restando importancia a los aspectos formales del uso del idioma. Por tanto se parte de una "reescritura" tanto del enunciado propuesto por los niños, como de la solución dada al problema.

Analizada la intencionalidad del niño en su producción, se valoran los siguientes aspectos:

- La estructura del enunciado donde se considera la coherencia, la existencia de pregunta ícita o explícita, y la utilización de las condiciones dadas.
- La estructura de la solución donde se tiene en cuenta tanto la explicitación o no de los aspectos procesales como la realización de los cálculos para llegar a una respuesta.
- La complejidad del sistema conceptual matemático en el que se ubica el problema "inventado" y resuelto.

Éstos son algunos ejemplos de la producción de los niños y niñas de 3er. grado en la aplicación realizada en mayo de 1994, en planteles de calendario B.

Estos ejemplos dan la posibilidad de establecer niveles de logro en cuanto a la construcción y manejo de la situación aditiva teniendo en cuenta condiciones dadas.

Es así como "el problema" referido a Lorena revela la ausencia de alguna conceptualización de la operación adición, dentro de un contexto rutinario, aunque parece dar indicios de una primera manifestación del concepto de la multiplicación. Las condiciones dadas no fueron atendidas. La no existencia de pregunta ni de solución es indicador de que el logro por el cual se indaga está lejos de haber sido alcanzado por esta niña.

En cuanto al problema referido a Juan, el enunciado parecería revelar la existencia del concepto de suma en un contexto rutinario y dentro de las condiciones dadas; parece sugerir una ampliación de la situación aditiva hacia la resta que se reitera en la formulación de la pregunta. Al hacer la ejecución no hay una traducción del enunciado al lenguaje matemático. Al hacer una adición de los tres números, cabe la duda de si el niño ha construido las operaciones.

En el caso de Luis, la producción del estudiante tanto en el enunciado como en la solución revela el manejo de la situación aditiva, en un contexto rutinario. Este estudiante va más allá del logro esperado.

Ejemplo Nº 5

A continuación se reseña otra experiencia. Ésta fue vivida durante una jornada pedagógica por estudiantes y educadores de la educación básica secundaria que están interesados en llevar a la práctica algunos cambios en la concepción de lo que es evaluar y en la forma como evalúan.

Al finalizar el sexto grado se les solicitó a unos estudiantes (de Nieva, Bucaramanga y Florencia) que pensarán cómo les gustaría vivir el año siguiente en el colegio y que hicieran un dibujo con un mensaje. Se incluyen dos respuestas: una de Esteban un niño de Florencia (Caquetá) (ver anexo 2) y otra de un niño de Neiva (ver anexo 3).

Para la respuesta de Esteban están reconstruidos los análisis que han realizado los educadores en diferentes jornadas y

talleres pedagógicos. (El nombre Esteban Ortiz es un nombre falso que el niño se dio. Al preguntarle la causa respondió que firmaba así para que su profesor de español, que estaba en esa jornada, no lo reconociera porque necesitaba ganar la habilitación de español que era la semana siguiente.)

Para la interpretación, análisis y valoración de la respuesta, los profesores se dividieron en dos grupos: A y B. Ambos tenían fotocopias de la misma respuesta y asumieron la misma tarea: evaluar la hoja presentada por Esteban teniendo en cuenta dos aspectos: lo que hay en la respuesta y el propósito de la evaluación. Ya en privado al grupo A se le pidió realizar una evaluación tradicional que concluye en una calificación, y al grupo B se le pidió aplicar una nueva visión de la evaluación que no conduzca a calificación.

Grupo A

Para que el tiempo dedicado a este ejercicio se aproxime a lo real, los maestros recuerdan que en la práctica deben calificar en una tarde, o una noche, 30, 40 o más ejercicios como el de Esteban y deciden dedicar entre cinco y diez minutos a cada uno. Dentro de ese acuerdo el grupo:

- Lee la respuesta de Esteban, tanto el texto como el dibujo.
- Se alegra al ver que la letra es clara, se entiende.
- Corrige con color los errores de ortografía.
- Señala que el manejo de los párrafos está bastante bien hecho pero que desafortunadamente tiene errores gramaticales.
- Escribe alguna recomendación en la margen para que corrija los errores y para que la próxima vez deje más espacio para el dibujo y tenga el cuidado de que el mensaje le quede dentro del globito.
- Mira todo lo que ha señalado en la hoja y escribe una calificación entre 1 y 10 es interesante detectar las diferencias bastante significativas que se presentan entre las calificaciones asignadas. Ha sido calificado con 5, con 6, con 7, con 8).

Grupo B

Los maestros se preguntaron por el tiempo que necesitaban para hacer un análisis diferente del que tradicionalmente se hace de los trabajos de los niños. Los maestros no se respondieron su propia pregunta y comenzaron a evaluar el trabajo de Esteban.

- Coinciden con las apreciaciones de los profesores del grupo A, pero van mucho más allá.
- Encuentran que el trabajo está bien presentado, es agradable y está diciendo cosas importantes para los maestros, para los compañeros y para la institución.
- Encuentran que el niño valora la disciplina, pero al mismo tiempo, pide que lo dejen jugar.
- Valoran las propuestas del niño en el sentido de que haya orden en la fila para comprar, que los profesores expliquen lo mejor que puedan, que haya un buen patio para jugar, que se organicen salidas para explorar e investigar.
- Se preguntan si el hecho de que el niño reconozca que “los profesores son el saber de los estudiantes” puede ser un indicio de dependencia, de que Esteban tiene un auto-concepto disminuido. Para saber si es así, proponen hacer otras pruebas al niño.
- En cuanto al dibujo, encuentran un poco de sorna en la frase que lo acompaña, pero sorna con finura: “recuerda que debes leer, je, je”. El texto encerrado en el globito lo consideran una síntesis de las ideas expuestas en el trabajo, en relación con su deseo de aprender en forma lúdica.

Esta nueva visión del grupo B, frente a la del grupo A, mueve a la reflexión acerca de por qué Esteban perdió español y a encontrar el sentido de los estudios sobre los procesos de desarrollo humano y sus manifestaciones.

¿Si Esteban en un tiempo muy reducido propuso ideas tan valiosas para la vida escolar por qué no hay más espacios para que los estudiantes hagan sus aportes?

¿Cómo aprovechar la creatividad de niños, niñas y jóvenes para formular indicadores de logros y para estar atentos a sus manifestaciones?

6. Recomendaciones para la elaboración de indicadores de logros

Este capítulo debe ser escrito por todos cuantos se han ocupado responsablemente del tema de los indicadores de logros asumidos como un instrumento pedagógico.

Desde la promulgación de la Ley 115 de 1994 hasta hoy han surgido muchas inquietudes al respecto. A medida que se van analizando en foros, talleres y documentos se va decantando la idea de que las discusiones no pueden quedarse en el plano simple de un cambio de nombres. Es urgente ver que la presión por trabajar indicadores de logros pedagógicos es sólo un hilo de una compleja red de relaciones económicas, políticas, humanas, ambientales y sociológicas que están envolviendo el sistema educativo y que le piden un cambio de paradigmas.

Es necesario proponer una estrategia nacional que movilice la opinión pública para que con la coordinación de instituciones educativas identifique los logros nacionales por los que todo colombiano debe trabajar para que el proyecto de país sea una realidad. Explicitados esos logros entonces se pueden establecer indicadores nacionales de logros. Alrededor de ellos se puede ir conformando la identidad nacional.

Para conseguirlo se requiere un trabajo permanente que debe ser iniciado a la mayor brevedad posible.

Al construir el PEI, cada institución debe hacer su propia versión de los logros y de los indicadores para que su comunidad ayude a construir sentido en su contexto, supere sus limitaciones y se prepare convenientemente para vivir en un mundo complejo e incierto.

Podrían tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones:

6. Recomendaciones para la elaboración de indicadores de logros

6.1 A nivel nacional y regional

Desarrollar una investigación con participación de centros especializados, universidades, secretarías de Educación, educadores, estudiantes, padres de familia, medios de comunicación y Organizaciones No Gubernamentales. Se trata de acompañar en forma organizada al pueblo colombiano que está buscando caminos para asumir responsable y competentemente la dirección de su propio destino. En esa búsqueda ya ha celebrado unos pactos que han de facilitar el desarrollo de la vida nacional: La Constitución Política, la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación.

LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA, el manual de convivencia nacional, es un pacto hecho entre los ciudadanos para facilitar la participación de todos en la construcción de un nuevo país. Se ha emprendido un proceso de transformación en el que la educación cumple un papel fundamental: aprender a participar y a crecer grupal y comunitariamente.

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, un pacto social sobre la formación humana para la infancia, la niñez y la juventud, busca educar en la participación y para la participación ciudadana.

En ambos pactos están consignados aspiraciones, los fines que se espera alcanzar y la Colombia y el sistema educativo soñados. Los temas de la evaluación educativa y de los indicadores de logros remiten a esos dos pactos sociales que junto con otras normas y propuestas constituyen su proyecto educativo.

Tanto la Constitución Política como la Ley General de Educación:

- Consagran con su espíritu y en su texto la participación como un propósito y una estrategia de hondas repercusiones en la transformación integral del país hacia la equidad, la justicia, la paz y el desarrollo sostenible. La formación de ciudadanos participantes requiere metodologías que permitan aprender a crecer comunitariamente, a manejar los conflictos, a valorar las diferencias, a hacer de la diversidad un factor de crecimiento y unión.
- Establecen la descentralización en diversos aspectos de la administración con lo cual abren caminos para que afloren y se canalicen los aportes, las capacidades, la iniciativa, los saberes y las experiencias de todos.
- Demandan que las personas, los grupos humanos y las instituciones ejerzan competentemente la autonomía en los procesos en los cuales participan. Ésta, entendida como una capacidad que se desarrolla personal y socialmente, tiene que estar entre los propósitos fundamentales de la educación.
- Delegan poder para tomar decisiones y con ellas también delegan parte de la responsabilidad por las consecuencias y las implicaciones de las acciones y las omisiones.
- Señalan la promoción del desarrollo integral humano como una de sus finalidades y como una condición para el desarrollo del país en lo social, lo político, lo económico, lo científico y lo tecnológico.
- Identifican la equidad como un principio rector de la vida ciudadana y como un propósito cuya consecución debe estar orientada por el Estado en todos los rincones de la patria.

Los tópicos señalados pueden considerarse como puntos o nodos de una red en la cual se relacionan, se influyen y se afectan mutuamente.

Red del desarrollo integral humano, social, político



En estos tópicos se pueden visualizar logros, acordar metas para dentro y fuera de la escuela y acordar indicadores que permitan hacer seguimiento y evaluación.

El Plan Decenal de Educación que puede considerarse como una estrategia para desarrollar esos dos pactos nacionales explicita el proyecto de nación colombiana y el papel de la educación en su consecución. En los objetivos y metas se reflejan unos logros que habría que retornar y adecuar a los PEI con el fin de participar activamente en procesos que ayuden a conseguirlos. Ejemplo: Un objetivo del Plan Decenal es “Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica”, y una meta al respecto es: “Propiciar la creación de manuales de convivencia democrática, creados colectivamente a partir de la práctica y la reflexión sobre el ejercicio del gobierno escolar y la solución de conflictos”.

6. Recomendaciones para la elaboración de indicadores de logros

6.2 Nivel institucional

Con base en las discusiones nacionales y regionales las instituciones pueden desarrollar un trabajo permanente sobre logros esperados, logros alcanzados y sobre indicadores esperados y no esperados.

Para la labor pedagógica específica en el aula se sugiere:

- Aceptar que la interacción, la comunicación y el reconocimiento del otro son criterios fundamentales de la vida escolar.
 - Concebir a los miembros de las comunidades educativas como partes activas del proceso de evaluación.
 - Es necesario que los educadores mantengan una actitud abierta a la observación, el reconocimiento y la valoración de los cambios en las conductas de los alumnos. Esto implica estar acompañando y propiciando situaciones en las cuales ocurran ciertas conductas sintomáticas del progreso de los alumnos. Hay ciertos tipos de conductas complejas a través de las cuales sólo el educador puede darse cuenta de que ciertos procesos de formación van adelantados, atrasados o están estancados.
 - Hay que atender específica y explícitamente los diferentes tipos de procesos pero teniendo en cuenta que en el desarrollo de cada proceso entran a influir y a coevolucionar otros procesos y que el alumno no puede avanzar en uno de ellos si el otro está retrasado.
 - Al ubicar un proceso en un grado o en un grupo de grados determinado, es necesario tener en cuenta que existen procesos que no se agotan en la escuela sino que están ocurriendo a lo largo de la vida.
 - Los logros no deben reducirse a propósitos verbales, sino que deben proporcionar al maestro herramientas para que a través de la observación continuada en situaciones artificiales como no artificiales pueda ver si están avanzando hacia el estado que se desea en un determinado proceso.
 - La reflexión sobre los logros no podrá limitarse sólo a la revisión de los logros alcanzados, sino que incluye el análisis sobre lo que se pretende alcanzar, el sentido mismo de la acción y el rumbo del proceso.
 - Cuando se evalúen los logros de los alumnos hay que considerar todos los factores que afectan de una u otra forma el proceso educativo, como las condiciones de infraestructura, relaciones humanas y pedagógicas, condiciones socio-culturales, etc., con el fin de humanizar y hacer cada vez más efectivas las prácticas evaluativas.
-

Bibliografía

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1993.

BOUDON, R. y LAZARSFELD, P., Le vocabulaire des sciences Sociales, París, Mouton y co., 1965.

BRUNNER, Jerome, Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Ed. Alianza, 1984.

BUSTAMANTE, Guillermo, Los procesos de lectura, Edit. Magisterio, 1994.

Ministerio de Educación Nacional

COLOMBIA, Constitución Política, 1991.

COLL, Cesar, La interacción profesor - alumno en el proceso enseñanza aprendizaje, Madrid, Ed. Alianza, 1992.

Corredor, C., "Modernidad y derechos fundamentales en Colombia", en: Los derechos sociales, económicos y culturales en Colombia, Consejería Presidencial para Política Social, 1995.

Consejería Presidencial para la Promoción, Defensa y Protección de los Derechos Humanos, publicaciones (revistas, proyectos y artículos varios); Proyecto pedagógico para la formulación de un currículo en derechos humanos, Santafé de Bogotá, 1994, 1995.

CORTINA, Adela, Ética aplicada y democracia radical, Madrid, Ed. Tecnos, 1993.

....., Ética sin moral, Madrid, Ed. Tecnos, 1990.

Defensoría del Pueblo, periódico Su defensor y artículos varios, Santafé de Bogotá, 1995.

DOUGLAS, A. Grouws, "Handbook of research on mathematics teaching and learning. A project of the national council of teachers of mathematics", 1992.

GARDNER, Howard, Arte, mente y cerebro (Una aproximación a la creatividad), Buenos Aires, Paidós, 1987.

....., La nueva ciencia de la mente (Historia de la revolución cognitiva), Buenos Aires, Paidós, 1987.

....., Estructuras de la mente (La teoría de las múltiples inteligencias), México, Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis, 1987.

GASTON, Alison, Aprendizaje y proceso de alfabetización, México, Paidós, 1991.

HOYOS, Guillermo y otros, Un mundo jamás imaginado, Santafé de Bogotá, Santillana, 1992.

KOHLBERG, L., Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization en Goslin A: Handbook of socialization theory and research, Rand McNally, Chicago, 1969.

....., Psicología del desarrollo moral, Bilbao, Biblioteca de Psicología, Desclée Blowar, 1992.

LORA TORRES, Eduardo, Técnicas de medición económica (Metodología y aplicaciones en Colombia). Santafé de Bogotá, Siglo XXI Editores, 1989.

Plan Decenal de Educación Nacional, 1996- 2005, Santafé de Bogotá, MEN, 1996.

Ministerio de Educación Nacional, Reflexiones acerca del fenómeno cultural de la droga y de la prevención integral, Santafé de Bogotá, D.C., 1994.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, "Colombia: Al filo de la oportunidad" (informe conjunto), Santafé de Bogotá, 1994.

MUÑOZ, Luis, Educación psicomotriz. Texto pedagógico, Neiva, USCO, 1996.

Naciones Unidas, La política de bienestar social, 1995.

Organización Panamericana de la Salud, Manual de crecimiento y desarrollo del niño, Washington, Serie Paltex N° 33, 2ª edición, 1993.

PIAGET, J., El criterio moral del niño, Barcelona, Fontanella, 4ª Ed. 1983.

PSACHAROPOULOS, George y WOODHALL, Maureen, Educación para el desarrollo (Un análisis de opciones de

inversión), España, Ed. Tecnos, 1987.

RISO, Walter, Avances recientes de la cognición y el procesamiento de la información, (Represión), Medellín, 1992.

ROMÁN PÉREZ, Martiniano, Inteligencia y potencial de aprendizaje: Evaluación y desarrollo, Una metodología didáctica centrada en procesos. Madrid, Cincel, 1988.

....., Currículo y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular, Madrid, Monterreina, 1990.

SÁENZ, Roberto, El derecho a la cultura, S.p.i., 1995.

STUFFELBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Anthony, Evaluación sistemática, Barcelona, Centro de publicaciones del MEC y Editorial Paidós Ibérica, S.A., 1993.

SAVATER, Fernando, Ética para Amador.

VYGOTSKY, Lev, Los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Casanova, 1979.

WERTSCH, James, L. Vygotsky y la formación social de la mente (Cognición y desarrollo humano), Barcelona, Ed. Paidós, 1988.

Anexo 1

Lorena compra \$755 de galletas
Si cada un vale \$720

Luis tenía de aorrón 337
pero de pronto le regalaban
\$145 y le toca comprar
un cuaderno que cuesta \$150
¿cuanto dinero le sobra?
Desarrolla
para saber cuanto dinero le sobra
haga un suma y una resta

operacion

$$\begin{array}{r} 337 \\ + 145 \\ \hline 482 \end{array} \quad \begin{array}{r} 482 \\ - 150 \\ \hline 332 \end{array}$$

Respuesta

de todo el dinero que le sobra le queda \$332

Juan tiene 115 pesos
y la mamá le dio
337 Pesos y gasta
125 pesos ¿cuanto le
sobra a Juan?

$$\begin{array}{r} 115 \\ + 337 \\ - 125 \\ \hline 607 \end{array}$$

le sobra
a Juan
607

Cómo quiero vivir en el colegio

Me gustaría que los compañeros fueran amables y que le ayudaran a entender las clases y que los profesores traten de explicar lo mejor que puedan las clases por ejemplo con juegos.

Con una ayuda de los profesores y los alumnos y los Coordinadores podemos mejorar la disciplina en el colegio, tener un buen patio para poder jugar sin estar apretados y que los profesores tengan cuenta que los alumnos hagan la fila.

Cuando van a comprar su merienda.

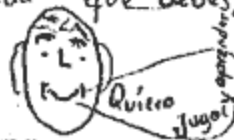
No me gusta que los profesores lo regañen a uno por que esta jugando en el corredor, también me gustaría que salieramos a una finca, una quebrada, a explorar o investigar y saber algo sobre como son las cosas.

Los profesores son el saber de los estudiantes por eso debemos apoyarlos y ayudarlos.

Atte.

Esteban Ortiz
6° grado.

Recuerda que debes leer je je.



Como me gustaría el grado septimo.

Me gustaría que durante el año, que los profesores estuvieran atentos a los llamados de los alumnos; para que el pueda tener mayor desenvolvimiento de palabras y expresiones.

Que los alumnos estén participando en cualquiera de las clases.

En las clases hacer el mayor interés por terminar el trabajo para luego en los minutos que sobran hacer juegos con los alumnos y otras recreaciones. Los profesores deberan de exigir a los alumnos que no falten en las clases, porque alumnos tienen derechos y obligaciones.

Neiva
22 de
enero
1991

P. Maniz

