Proyecto educativo institucional -PEI-

Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas

2018

TABLA DE CONTENIDO

1 Principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en el Colegio San Bonifacio de las Lanzas 8
1.1 PRINCIPIOS Y FILOSOFÍA INSTITUCIONAL 8
1.2 MISIÓN Y VISIÓN DE LA CORPORACIÓN COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS 8
1.2.1 Misión. 9
1.2.2 Visión. 9
1.3 POLÍTICA DE CALIDAD 9
1.4 OBJETIVOS DE CALIDAD DEL COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS 9
1.5 VALORES 10
1.5.1 La Responsabilidad. 10
1.5.2 El Respeto. 10
1.5.3 La Honestidad. 10
1.5.4 La Solidaridad. 10
1.6 PERFIL DEL ESTUDIANTE 10
2 Análisis de la situación del colegio 11
2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN 11
2.1.1 Localización e Identificación del plantel. 11
2.1.2 Antecedentes. 11
2.1.3 Aspectos Legales. 12
2.2 ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA 12
2.3 RECURSOS INSTITUCIONALES 12
2.3.1 Recursos humanos 13
2.3.2 Recursos físicos 13
2.3.3 Recursos tecnológicos 14
2.3.4 Recursos económicos 14
2.4 VÍNCULO CON OTRAS INSTITUCIONES 15
3 Objetivos generales del Proyecto Educativo Institucional 16

3.1 OBJETIVO GENERAL 16
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 16
4 Estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los estudiantes 17
4.1 PROYECTO DE INNOVACIÓN DE PREESCOLAR 17
4.1.1 Introducción natural al ambiente bilingüe 18
4.1.2 El reconocimiento de la existencia de múltiples inteligencias y de la formación integral de las inteligencias en sus dimensiones cognitiva, comunicativa, ética y socio-afectiva y corporal. 18
4.1.3 Modelo pedagógico integral de los grados transición, kínder y primero 20
4.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL CICLO CONCEPTUAL 21
4.3 EL DISEÑO CURRICULAR FUNDAMENTADO EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. 24
4.4 PROYECTO DE VALORES A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. 25
4.5 OBSERVATORIO DE CONVIVENCIA. 26
4.6 INTELIGENCIA EMOCIONAL. 27
4.7 ORIENTACIÓN PROFESIONAL 28
4.8 EDUCACIÓN PARA LA AFECTIVIDAD. 28
4.9 PROYECTO DE MEDIA VOCACIONAL 29
4.10 AREA DE INVESTIGACIÓN 30
4.10.1 Pequeños científicos 30
4.10.2 Programa ONDAS. 30
4.11 PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD 30
4.12 PROFUNDIZACIÓN 31
4.13 AMBIENTES DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA 32
5 Los planes del estudio y criterios para la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes 33
5.1 PLAN DE ESTUDIOS 33
5.2 SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACION Y PROMOCION DE ESTUDIANTES 35
Evaluación de los estudiantes. 35
5.3 SISTEMA DE EVALUACIÓN 35
5.3.1 Metas de comprensión / Nivel de Competencia esperado: 35

5.3.2 Desempeños de Comprensión: 35
5.3.3 La competencia: 35
5.3.4 Boletín de calificaciones. 36
5.3.5 Retroalimentación y autoevaluación 36
5.3.6 Proceso de Evaluación Sección Infantil 36
5.3.7 Escala de valoración – equivalencias 36
5.4 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO CONTINUO: 38
5.4.1 Estrategias de evaluación interna: 38
5.4.2 Estrategias de Evaluación Externa 38
5.5 ESTRATEGIAS PARA MEJORAR DEFICIENCIAS 38
5.5.1 Apoyo 38
5.5.2 Extratiempo 39
5.5.3 PreSABER 39
5.5.4 Nivelaciones 39
5.5.5 Nivelación remedial 39
5.6 CRITERIOS Y REQUISITOS DE PROMOCIÓN 40
5.6.1 Estudiantes NO PROMOVIDOS y estrategias a desarrollar: 40
5.6.2 Promoción anticipada 40
5.7 COMISIONES DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN 41
5.7.1 Comisiones permanentes de evaluación: Reuniones de nivel. 41
5.7.2 Comisiones de evaluación y promoción. 41
5.8 INSTANCIAS DE ATENCIÓN Y SOLUCIÓN DE RECLAMACIONES SOBRE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN 42
5.9 REPITENCIA DE AÑO 42
6 Acciones pedagógicas 43
6.1 FORMAR INTEGRALMENTE: NUESTRA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL 45
6.1.1 Primer principio humano: Lo individual 46
6.1.2 Segundo principio humano: Lo comunitario 46

6.1.3 Tercer principio humano: Lo ecológico 46
6.1.4 Cuarto principio humano: Lo trascendente 46
6.2 EL SENTIDO: CENTRO DE LA FORMACIÓN 47
6.2.1 Aprender con sentido 48
6.2.2 El aprendizaje significativo 48
6.2.3 Condiciones del aprendizaje significativo 51
6.2.4 Enseñar para la comprensión 53
6.2.5 El papel de las emociones en el aprendizaje significativo 57
6.3 LA COTIDIANIDAD: TRASFONDO Y HORIZONTE DE LA FORMACIÓN 60
6.3.1 Cotidianidad: cultura e interacción social 61
6.3.2 Interacción social para formar integralmente 62
6.3.3 Lenguas y ciencias para enriquecer la cotidianidad 64
6.3.4 Un horizonte integral de cotidianidad 65
6.4 LA COMUNICACIÓN: HERRAMIENTA DE LA FORMACIÓN 67
6.4.1 Educación: comunicación y encuentro de perspectivas 67
6.4.2 La práctica educativa en perspectiva comunicativa 71
6.4.3 Formar hablantes competentes 72
6.5 COMUNICACIÓN Y VIDA COTIDIANA: FORMA Y CONTENIDO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL 75
6.6 LAS DIMENSIONES DE LA PERSONA. ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL 80
6.6.1 Dimensión comunicativa: el significado 81
6.6.2 Dimensión corporal: el comportamiento 83
6.6.3 Dimensión espiritual: la trascendencia 85
6.6.4 Dimensión estética: la sensibilidad 87
6.6.5 Dimensión sociopolítica: la sociabilidad 90
6.6.6 Dimensión socioafectiva: la emoción, el ánimo y el carácter 91
6.6.7 Dimensión cognitiva: comprender para crecer 94
6.6.8 Dimensión ética: la felicidad personal 96
6.7 LINEAMIENTOS GENERALES SOBRE COMPETENCIAS 98

6.7.1 Concepto de competencia: análisis histórico y etimológico 98
6.7.2 Competencias en la Educación 99
6.7.3 Una definición de competencia para el Colegio. 101
6.8 LA EDUCACIÓN ESCOLAR POR CICLOS: LA VANGUARDIA PEDAGÓGICA DEL SIGLO XXI 104
6.8.1 La realidad actual del sistema educativo 104
6.8.2 Los ciclos educativos en la Institución Escolar 105
6.8.3 Caracterización de los ciclos 107
7 Manual de convivencia y reglamento interno de trabajo 109
7.1 MANUAL DE CONVIVENCIA 109
7.2 REGLAMENTO INTERNO DE TRABAJO 109
8 El gobierno escolar del Colegio 110
8.1 COMUNIDAD EDUCATIVA 110
8.2 GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN 110
8.2.1 Consejo de Fundadores: 110
8.2.2 Consejo Superior: 110
8.2.3 Consejo Directivo: integrado por 110
8.2.4 Rectoría. 111
8.2.5 Consejo Académico: Está conformado por: 111
8.3 ELECCIÓN DE LOS REPRESENTANTES A LOS ORGANISMOS INSTITUCIONALES. 112
8.3.1 Personero de los estudiantes. 112
8.3.2 Vicepersonero. 113
8.3.3 Consejo de estudiantes. 114
8.3.4 Reglamento elecciones estudiantiles. 115
8.3.5 Consejo de padres de familia: 115
8.3.6 Asociación de padres de familia. 116
8.3.7 Asociación de egresados. 117
8.3.8 Educadores 117
8.3.9 Padres de familia o acudientes 119

8.3.10 La sociedad 122
9 Sistema de matrículas y pensiones 123
9.1 MATRÍCULA. 123
9.1.1 Requisitos. 123
9.1.2 Costos educativos 124
9.1.3 Tarifa anual del servicio educativo. 124
9.1.4 Valor de la matrícula. 124
9.2 LA PENSIÓN. 124
10 Relaciones del Colegio con otras organizaciones sociales 126
10.1 PROYECTO SOCIAL SAN BONIFACIO: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN Y LA FORMACIÓN 126
10.1.1 La inclusión y la formación en valores 127
10.2 OTRAS ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN CON ORGANIZACIONES SOCIALES 128
11 Evaluación de los recursos disponibles y previstos para realizar el Proyecto Educativo Institucional 130
12 Articulación del Colegio con las expresiones culturales locales y regionales 131
13 Organización administrativa y de evaluación de la gestión 132

1 PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN LA ACCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS

1.1 PRINCIPIOS Y FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

La Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas ofrece educación formal en niveles de preescolar y básica, en los ciclos de primaria, secundaria y media académica.

La institución fue creada desde 1985 por un grupo de padres de familia quienes se trazaron como meta: *Entregar a la comunidad ibaguereña, ciudadanos con una formación integral tal, que en un futuro asuman papeles de liderazgo y participación activa en el desarrollo del departamento del Tolima*.

La Corporación Colegio San Bonifacio de las lanzas espera que el cumplimiento de estas normas contribuya a la creación de condiciones propicias para la formación de la personalidad, el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, para formar personas autónomas, responsables y comprometidas con el estudio, con su familia y con la comunidad; personas que sean conscientes que *La excelencia nunca termina, se escribe todos los días*. De igual modo, se espera que aporte a la formación de seres humanos capaces de construir una sociedad más justa y más sabia; una sociedad armónica, donde impere la ética, la paz, la democracia participativa, amplia, plural y la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente.

1.2 MISIÓN Y VISIÓN DE LA CORPORACIÓN COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS

A partir de un ejercicio conjunto de construcción de los diferentes estamentos (padres, profesores, estudiantes, egresados, miembros fundadores), se plasmó la misión y la visión del Colegio así:

1.2.1 Misión.

La Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas es una entidad educativa, sin ánimo de lucro, de orientación católica, bilingüe, consciente de su responsabilidad social, que con el compromiso y participación de padres y docentes, procura permanentemente la formación integral de los estudiantes, entendida como un equilibrio entre la excelencia humana y académica.

1.2.2 Visión.

En el 2025 seremos una comunidad educativa de avanzada centrada en el desarrollo del SER y sus potencialidades; con unos padres y docentes que eduquen e inspiren con su ejemplo, bajo un código ético y moral común para formar personas autónomas que lideren un entorno de progreso para su región y para el mundo.

1.3 POLÍTICA DE CALIDAD

Comprendemos que nuestra razón de ser es la formación integral, entendida como un equilibrio entre el desarrollo humano y académico. Para esto contamos con personal idóneo, infraestructura adecuada, mejoramiento continuo de nuestros procesos y relaciones dinámicas con la comunidad educativa, que nos permitan identificar y dar respuesta a sus necesidades y expectativas.

1.4 OBJETIVOS DE CALIDAD DEL COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS

- Implementar, desarrollar y evaluar planes y proyectos que contribuyan con la formación de los estudiantes.
- Establecer relaciones dinámicas con la comunidad educativa y el entorno que permitan el mutuo crecimiento.
- Gerenciar los recursos físicos y financieros necesarios para la ejecución y evaluación de los programas y proyectos institucionales.
- Generar una cultura de calidad que garantice la mejora continua de los procesos de la institución.
- Elevar el nivel de competencia del personal para mejorar el servicio educativo.

1.5 VALORES

Fundamentado en la filosofía institucional, en el perfil del estudiante y en el desarrollo que de éste se ha venido haciendo a través del programa de ética y valores, la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas busca formar y desarrollar en los estudiantes los valores de:

1.5.1 La Responsabilidad.

Concebida como la facultad que permite al ser humano analizar las situaciones, comprometerse y aceptar las consecuencias de un hecho libremente realizado.

1.5.2 El Respeto.

Valor que posibilita al estudiante el reconocimiento de sí mismo y del otro teniendo en cuenta los derechos y deberes de cada uno en los diferentes contextos en que se encuentre.

1.5.3 La Honestidad.

Entendida como la capacidad del ser humano para obrar siempre con franqueza, honradez y justicia como principios básicos de vida.

1.5.4 La Solidaridad.

El valor que mueve a los hombres a prestarse ayuda mutua tomando decisiones que tengan en cuenta el bien común.

1.6 PERFIL DEL ESTUDIANTE

El egresado de la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas se caracteriza por la capacidad para reflexionar críticamente sobre sus ideas, sentimientos y emociones y, por el respeto activo a las ideas, sentimientos y emociones de los demás. Por la capacidad para manejar la incertidumbre, empleando todos los recursos disponibles, haciendo uso adecuado de la información y el conocimiento. Por asumir una postura crítica frente al contexto social y político. Abierto al diálogo y a la construcción deliberativa de acuerdos para nutrir su proceso formativo y transformar participativamente su entorno, desde una inserción eficaz en el ámbito de lo público. Un ser humano dispuesto a disfrutar de las diversas situaciones de la vida, capaz de goce estético, de construcción imaginativa de mundos posibles y de búsqueda individual y colectiva de la felicidad.

2 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL COLEGIO

2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La comunidad educativa está compuesta por familias cuyos padres son profesionales jóvenes con un nivel socioeconómico medio y medio alto.

Un 56% de ellos vive en los conjuntos aledaños al Colegio. Son profesionales en las áreas de la Salud, Ingenierías, Administración y Derecho entre otros. Es cada vez más creciente el número de madres que se desempeñan profesionalmente fuera del hogar. El 70% de las familias vinculadas tienen 1 hijo, el 27% de las familias tienen 2 hijos y el 3% de las familias tienen 3 hijos.

2.1.1 Localización e Identificación del plantel.

La Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas se encuentra ubicada en la Carrera 17 No 73-70 El Vergel en la ciudad de Ibagué. Cuenta con un lote de 30.213 m^2, de los cuales 8.958,4 m^2 corresponden al área construida, que está distribuida en cinco secciones: la primera sección corresponde al edificio de preescolar; en la segunda sección se encuentran la básica primaria, la biblioteca y los salones de lúdicas; la tercera sección la componen el bloque de administración, el laboratorio, el archivo y el oratorio; la cuarta sección corresponde a las áreas de básica secundaria y media vocacional; la quinta y última sección corresponden a la piscina, el coliseo cubierto, la cafetería y la cancha sintética.

2.1.2 Antecedentes.

El 15 de agosto de 1985, se firmó el acta de fundación de la denominada *Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas*, corporación sin ánimo de lucro, de carácter privado.

En 1986, inició su funcionamiento la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas con 127 alumnos en los cursos de preparatorio a cuarto grado de educación básica primaria.

Desde su fundación su jornada ha sido única, el calendario A hasta 1998 que cambió a calendario C por solicitud de la comunidad Educativa. En 2002 el Colegio volvió al calendario A para dar cumplimiento al Decreto 1850 de 2002.

La Corporación cuenta con los tres niveles de educación: Preescolar, Básica y Media. La modalidad es académica.

2.1.3 Aspectos Legales.

La Institución ofrece en preescolar los grados: Jardín y Transición.

El preescolar y la básica primaria fueron aprobados por resolución No. 038 del 23 de enero de 1986 de la Secretaria de Educación del Tolima hasta nueva visita. Esta visita fue practicada el 13 de octubre de 2009 por la Secretaría de Educación Municipal y mediante Resolución No.71-2852 de 4 de Noviembre de 2009 se reconoce oficialmente los estudios del Establecimiento Educativo Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas.

La Básica Secundaria fue aprobada por resolución No. 0751 del 14 de diciembre de 1987 por la Secretaria de Educación del Tolima y fue confirmada dicha aprobación mediante la resolución 378 del 6 de Julio de 1993.

La Resolución 3258 del 8 de mayo de 1992 autoriza la enseñanza del Inglés en reemplazo del Francés en los grados 10° y 11° de Educación Media.

La media fue aprobada por resolución No. 102 del 11 de marzo de 1992 por la Secretaria de Educación del Tolima. La anterior resolución ratifica y amplía la vigencia de la Resolución 432 de noviembre 8 de 1991.

Mediante Resolución No. 0639 del 3 de Mayo de 2000 se reconoció oficialmente los estudios del Establecimiento Educativo Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas con un horizonte temporal de 8 años, siendo renovada durante la visita de la Secretaría de Educación Municipal el 13 de octubre de 2009 y mediante Resolución No.71-2852 de 4 de Noviembre de 2009, adicionada por las resoluciones 71-0386 y 71-2516 de 2010.

2.2 ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA

La carta organizacional representa gráficamente los niveles de dependencia, autoridad, asesoría, coordinación y desempeño de los diferentes estamentos que conforman la Institución.

Nuestro organigrama se encuentra alojado en nuestro portal web, al cual puede acceder haciendo clic AQUÍ.

2.3 RECURSOS INSTITUCIONALES

La institución cuenta con los siguientes recursos:

2.3.1 Recursos humanos

El Colegio cuenta con el siguiente personal:

- **Directivos docentes:** Rector, Coordinador académico de preescolar, Coordinador académico de básica primaria, Coordinador académico básica secundaria y media y Coordinador de convivencia.
- **Docentes:** Profesores tiempo completo, profesores medio tiempo, profesores catedráticos y asistentes.
- **Administrativos:** Directora administrativa, coordinadores de gestión del conocimiento, calidad, talento humano y comunicaciones, tesorera, contador, auxiliares administrativos, recepcionista, técnicos y auxiliares.
- **Apoyo:** Psicólogas, bibliotecóloga, administrador del sistema, secretaria académica.
- **Servicios generales:** Aseadoras, vigilantes, jardineros, mensajero.

2.3.2 Recursos físicos

Actualmente la Institución cuenta con un área construida de 8,958.4 m^2, distribuidos así:

Dependencia	Área (m^2)
Bloque administrativo	330.6
Corredor administrativo	79.1
Bloque 2 primaria	474.1
Corredor Bloque 2	128.6
Bloque 1 primaria	241.6
Corredor Bloque 1	99.4
Preescolar primer piso	517.8
Preescolar segundo piso	125.5
Mezanine	105.8
Área circulación	60.7
Área lúdica	304.0
Sala de profesores	99.0
Quiosco	68.6
Bloque bachillerato 1	271.8
Bloque bachillerato 2	228.4
Aulas itinerantes	528.3
Piscina	320.0
Coliseo	1,134.8

Archivo	28.7
Caseta vigilancia	9.8
Parqueadero 1	907.5
Parqueadero 2	448.5
Tanque subterráneo	44.8
Canchas sintéticas	1,802.6
Acceso edificio administrativo parqueadero 2	28.0
Sendero edificio administrativo-bloque primaria	62.8
Área parqueadero 1-bloque primaria	86.3
Acceso desde primaria- bachillerato	87.1
Acceso aulas itinerantes	41.4
Corredor paralelo parqueadero 1	293.2
TOTAL CONSTRUCCIONES (en m^2)	**8,958.4**

Dotación de la planta física: La institución cuenta con mobiliario y equipos para su normal funcionamiento. En la administración se encuentra el inventario de la dotación y del material didáctico y bibliográfico.

2.3.3 Recursos tecnológicos

Las salas de informática se encuentran dotadas con equipos modernos que facilitan el trabajo.

2.3.4 Recursos económicos

Para su funcionamiento, el Colegio cuenta con los siguientes recursos económicos:

- Matrícula.
- Pensión.
- Otros cobros periódicos: derechos de grado, admisiones, certificaciones y constancias, otros.
- Créditos de entidades financieras.
- Donaciones de personas jurídicas o naturales.
- Donaciones Asociación de padres de familia.

De los ingresos corrientes que recibe el colegio, destina entre el 50 y 60% para gastos de personal docente y directivo docente; entre el 10 y el 15% para personal administrativo, de apoyo, servicios generales y otros gastos de personal y entre el 25% y 30% para gastos generales.

2.4 VÍNCULO CON OTRAS INSTITUCIONES

Desde 1996 el colegio es miembro activo de CORPOEDUCACIÓN y a partir del 2000, miembro activo de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia. (ACAC).

Se vinculó a partir de 2010 como miembro activo de la Asociación Colombiana de Educación Privada -ASOCOLDEP-. ASOCOLDEP es una asociación que busca generar espacios para la permanente formación y actualización del personal docente, administrativo y de apoyo.

Actualmente se encuentra vinculado a la Red SOLARE Colombia, la Red latinoamericana inspirada en la propuesta educativa de Reggio Emilia para la promoción y defensa de los derechos y la cultura de la infancia.

También participa de las actividades de a ACAC, Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia; el programa Ondas de COLCIENCIAS.

De igual forma mantiene una estrecha relación con la Universidad de Ibagué, la Corporación para el Desarrollo Humano del Tolima y la Corporación Colegio Los Nogales de la ciudad de Bogotá.

3 OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El Proyecto Educativo Institucional expone de manera detallada los grandes propósitos contenidos en nuestra Misión y desarrolla las estrategias generales que guían su cabal cumplimiento.

3.1 OBJETIVO GENERAL

Orientar a la comunidad educativa en el cumplimiento de la misión institucional fundamentada en la formación integral de los estudiantes, entendida como un equilibrio entre la excelencia humana y académica.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Hacer explícita la estrategia pedagógica que guía la formación integral de los estudiantes.
- Definir los planes de estudio y las estrategias de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes.
- Fijar las reglas de funcionamiento y gobernabilidad del colegio.
- Cuantificar los recursos técnicos, tecnológicos y humanos con que cuenta el colegio que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.
- Determinar la organización administrativa y de evaluación de la gestión.

4 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE GUÍA LAS LABORES DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Las acciones pedagógicas que orienta la filosofía institucional, están contempladas en plan de desarrollo institucional (PDI) y los planes operativos de acción (POA).

4.1 PROYECTO DE INNOVACIÓN DE PREESCOLAR

El consejo académico con el ánimo de fortalecer el preescolar con una propuesta diferenciada y acorde a las necesidades de los estudiantes en estas edades tomó la decisión de estructurar el currículo, por lo tanto este se centra en el desarrollo de habilidades básicas para explorar su entorno e incorporar herramientas cotidianas para comprenderlo y actuar sobre él. Prima el proceso socio emocional comunicativo sobre el estrictamente cognitivo, ya que el enfoque está puesto sobre la exploración de nociones, la generación de hipótesis y no la de conceptualización. Se trabaja sobre las habilidades para configurar las competencias que brindarán herramientas para comprender diversos contextos.

Las habilidades sociales, comunicativas, expresivas, cognitivas y físico – corporales se integran en el currículo en el camino de una formación por competencias.

La estructura Curricular se organiza por unos ambientes e inteligencias que propician en su dinámica el alcance de unas habilidades básicas que darán pie al desarrollo de competencias cognitivas/comunicativas (interpretativas, argumentativas y propositivas) tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, así como también las personales y sociales.

Estos ambientes se caracterizan por manejar una orientación participativa y colaborativa en sus relaciones y por el trabajo en equipo de los grupos involucrados en él.

La didáctica que permite integrar los esfuerzos y perspectivas de docentes y estudiantes son los proyectos de aula concebidos como una estrategia pedagógica que facilita el aprendizaje significativo a través de la construcción de relaciones de conocimiento que parten de preguntas o situaciones interesantes que plantea el grupo involucrado en él, y que en su recorrido, lleva a consolidar las metas y logros educativos que se proponen alcanzar, de manera lúdica y grupal, vinculando el conocimiento con el interés, para lograr aprendizajes significativos, no perecederos. Se estructuran a partir de la exploración de conocimientos previos, la construcción

conjunta y la consolidación de la comprensión donde muestran los productos y resultados alcanzados.

El proyecto de aula es la estrategia que vincula y potencia los desempeños auténticos de los estudiantes para generar aprendizaje a través de una enseñanza que se centra en la comprensión, porque:

- Es una construcción colectiva que involucra los intereses y expectativas del grupo gestor del proyecto.
- Permite el desarrollo de las competencias y metas propuestas a alcanzar en las distintas áreas del conocimiento.
- Se estructura integrando los saberes de manera relacional, para consolidar los desarrollos de forma global (no lineal ni por asignaturas sueltas) e integral (teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del ser y el conocer)

4.1.1 Introducción natural al ambiente bilingüe

- El sentido prioritario es el afianzamiento de la lengua materna principalmente en sus aspectos fonológicos, permitiendo que el educando hable de manera natural, clara, con pertinencia y coherencia en la entonación y modulación propia de su lengua. Sin embargo, a partir del ingreso al colegio se introduce desde la perspectiva natural la inclusión auditiva y visual de una segunda lengua en rutinas de relación establecidas con los adultos (docentes) en los ambientes de aprendizaje.
- Progresivamente van cobrando importancia habilidades comunicativas, entrando de lleno a la cultura del bilingüismo, desde un enfoque de adquisición natural y lúdica pero desde las reglas más generales de cada lengua. Se espera que el estudiante pueda expresarse de manera oral así como también puede escuchar y leer desde imágenes o iconos reconocidos.
- En esta etapa escolar surgen las posibilidades cognitivas y comunicativas para el desarrollo de una segunda lengua. De esta manera, nuestro currículo está orientado a desarrollar las capacidades cognitivas en las dos lenguas, cada una de las cuales permitirá la integración de todas las asignaturas que conforman el currículo, desde contextos llamativos, lúdicos e integrados que los invite al uso creativo del lenguaje.

4.1.2 El reconocimiento de la existencia de múltiples inteligencias y de la formación integral de las inteligencias en sus dimensiones cognitiva, comunicativa, ética y socio-afectiva y corporal.

Diversas teorías en las últimas décadas del siglo XX han avanzado hacia una visión más integral y diversa de las inteligencias. Entre ellas, podría citarse a Gardner (1997), Sternberg (1997), Feuerstein (1980) o Morin (2006). Gardner (1997) postuló la existencia de múltiples

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

Con base en estudios neurofisiológicos, Gardner sustenta la flexibilidad y plasticidad de las capacidades humanas y encuentra evidencias de la multiplicidad de capacidades, destacando entre ellas, especialmente ocho: lingüísticas, lógico-matemáticas, intra-personales, inter-personales, espaciales, musicales, corporales y naturalistas.

Según Gardner, todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Al igual que con los estilos de aprendizaje, no hay tipos puros de inteligencia. Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. Por tanto, se debe buscar que los docentes realicen el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de actividades que promuevan una diversidad de inteligencias, asumiendo que los alumnos poseen diferente nivel de desarrollo de ellas y, por lo tanto, es necesario que todos las pongan en práctica.

De lo anterior se concluye que hay que reconocer la existencia de inteligencias diversas, las cuales dependen fundamentalmente del ambiente y de los procesos de mediación que previamente haya recibido el individuo en un contexto histórico-social determinado. Así mismo, sólo pueden desarrollarse las inteligencias si se cuenta con contextos adecuados y con excelentes mediadores de la cultura.

Detrás de todo joven inteligente existen unos padres que le permitieron explorar sus intereses desde pequeño, le brindaron la seguridad y el apoyo necesario para que floreciera; padres que estimularon y acompañaron su proceso de desarrollo desde los primeros años y que no suplantaron al hijo, pero que tampoco lo dejaron abandonado. Siempre detrás de todo joven con talento hay padres que están cerca y conocen a sus hijos, que asumen actitudes de compromiso y disposición para orientarlos; padres que dialogan con ellos, que los oyen, que comparten tiempo, actividades y espacios, pero que saben establecer los límites cuando el proceso de desarrollo lo requiere.

Así mismo, frente a niños con un buen desarrollo de sus inteligencias, están buenos maestros que conocen a sus estudiantes, les exigen y retan porque saben que cada día se puede llegar más lejos. Si sólo les exige, desaparece el clima afectivo requerido en todo diálogo de calidad, pero si no los reta, se sentirían bien, pero no avanzarían, no llegarían a un nivel mayor en su desarrollo, sino que permanecerían en el que ya alcanzaron. Para mediar hay que estar y mirar hacia adelante.

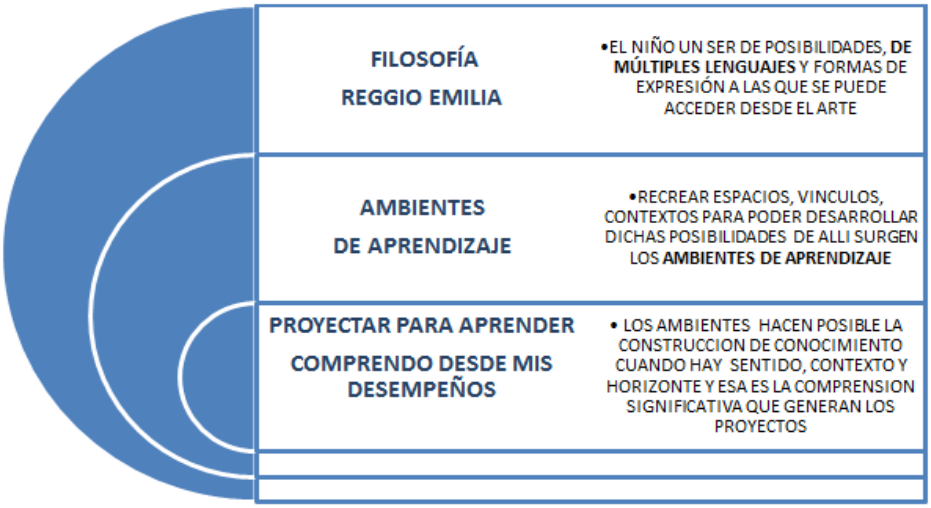
Ahora bien, es necesario tener en cuenta que toda inteligencia se desarrolla en tres dimensiones: La dimensión cognitiva, la dimensión valorativa y la dimensión de la actuación. En

esa medida, independientemente del tipo de inteligencia ésta siempre requerirá de apropiación conceptual, aplicación en contextos reales y valoración de lo que se hace.

4.1.3 Modelo pedagógico integral de los grados transición, kínder y primero

El modelo pedagógico se orienta a la formación y desarrollo de todas las inteligencias de los participantes. Un programa que proporciona contenidos que sirven como experiencias estimulantes para cada una de las inteligencias, y que permiten la expresión de las mismas, de acuerdo al nivel de los estudiantes y para eso se vale de la evaluación constante y pertinente.

En estos grados se privilegian los ambientes diseñados a la medida de las necesidades de los menores en crecimiento, desarrollo y socialización. Esto implica, estructurar los espacios y relaciones a sus requerimientos de exploración, descubrimiento y relación con la cultura de la que hacen parte. Para ello, se debe dejar la concepción tradicional de salones donde se ubican grupos de niños por edades, de horarios rígidos y de materias para pasar a ambientes diseñados para permitir su la consolidación y determinación de talentos y perfiles.



La malla curricular de los grados transición, kínder y primero, se estructura a partir de la teoría de las inteligencias múltiples y se aplica desde ambientes de aprendizaje inteligente que permite a los docentes descubrir y potenciar los talentos de sus estudiantes en cada una de las inteligencias.

De esta manera nuestro plan de estudios no se estructura por disciplinas sino que se conforma alrededor de las inteligencias y ambientes como se describe a continuación:

AMBIENTE	*INTELIGENCIA*
OCIO Y PLACER	*INTELIGENCIA EMOCIONAL: INTER E INTRA* *INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA: LENGUA EXTRANJERA*
CONSTRUCCION	*INTELIGENCIA LOGICO MATEMATICA*
CUERPO Y MOVIMIENTO	*INTELIGENCIA CORPORAL*
LECTURA	*INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA*
CIENCIA Y FISICA	*INTELIGENCIA NATURALISTA*
ATELIER	*INTELIGENCIA MUSICAL* *INTELIGENCIA ESPACIAL*

4.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL CICLO CONCEPTUAL

En el ciclo conceptual es prioritario la construcción de conceptos desde el lenguaje y metodologías pertinentes a las disciplinas del conocimiento. Por tanto, debe evolucionar -no continuar– el paradigma del ciclo anterior donde la exploración se hace principalmente desde lo sensorial- corporal para constituirse en un proceso genuino de indagación muy ligado a los métodos y lenguajes de las ciencias y las artes. La validez de lo que se dice, las demostraciones y comprobaciones, las argumentaciones que se generen y la claridad de los hallazgos en el marco de un contexto académico común, cobran gran relevancia. Es por este mismo hecho que desde el enfoque de la EpC los contenidos curriculares se validan desde una disciplina y comunidad académica.

Lo anterior implica que los niveles de complejidad deben ser mayores y el papel del docente profesional y experto en el área que lidera, es de gran importancia. La mediación del docente es la que garantiza en grado sumo, que el aprendizaje cobre significación. Se cuenta con el interés de los estudiantes en esta etapa; quieren saber cómo funcionan las cosas, cómo se explican los fenómenos, cómo se comprueba una situación y gran cantidad de conceptos de las ciencias y las artes, ya que son novedosos para ellos.

Se trata de continuar generando intereses y abriendo nuevas perspectivas, con didácticas diferentes a las del ciclo anterior porque las necesidades y prioridades son otras. Lo que no se pierde es el objetivo de desarrollar comprensiones, de generar conexiones y buscar desempeños que trasciendan la escuela.

Se debe tener claro que desde la EpC, se busca generar comprensiones auténticas a través de las conexiones que ofrecen las disciplinas del conocimiento. Se busca que este lenguaje se haga evidente en el currículo escolar. Para que los estudiantes comprendan y se llegue a un aprendizaje significativo, es necesario que accedan al conocimiento en torno a los objetos de estudio y los procedimientos científicos y artísticos.

Deben exponerse a participar en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina para que logren el "aprendizaje profundo" de los conocimientos disciplinares y, a su vez, transformen y produzcan nuevo conocimiento.

Por ello no pueden desaparecer las áreas del conocimiento como tal del currículo, sino validarse de manera más estructural, involucrando efectivamente las dimensiones de la comprensión tanto en la planeación como en las prácticas de aula.

La primera dimensión es la del contenido, entendido como el conocimiento validado de una disciplina y una comunidad académica. Las preguntas surgen desde los conceptos, ideas, y temas, pero en detalle. Se pasa de la cantidad de “contenidos” a la profundidad en los conceptos. Pero esto no puede hacerse sin tener en cuenta el método, segunda dimensión. No todo se valida, como en el ciclo exploratorio, aquí es necesario que se identifique el método o camino adecuado y se vaya más allá de la experiencia inmediata y superando el sentido común. Ahora, esto por sí solo no genera comprensión, sino se tiene en cuenta una tercera dimensión, el propósito. Qué problemática motiva la indagación, qué conexiones se quieren develar, que soluciones plantear, que hipótesis corroborar, que argumento validar. Por último, una cuarta dimensión, la comunicación en la que entran a participar todas las formas o sistemas de símbolos que sean posibles para expresar el conocimiento. Es aquí, en las formas de procesar y socializar las comprensiones donde entran en juego, las inteligencias múltiples, puesto que se abarcan las diversas formas procesar y de comunicar el conocimiento (símbolos visuales, verbales, matemáticos, cenestésicos, musicales, emocionales) Para que la dimensión comunicativa sea diversa se debe generar todas las habilidades posibles en los estudiantes, no únicamente las que hacen referencia a lo lingüístico y matemático. Por ello el colegio orienta su formación desde una concepción múltiple de la inteligencia, donde las acciones pedagógicas se orientan a descubrir las distintas inteligencias en los estudiantes y a fomentar su desarrollo.

¿Cómo se conjugan entonces, las inteligencias y las áreas de conocimiento?

Se puede concluir que la perspectiva de las inteligencias múltiples entra a alimentar e enriquecer las acciones del aula a nivel didáctico pero no reemplaza ni sustituye lo que implica la formación en las áreas del conocimiento. No se pueden homologar áreas a inteligencias ni

viceversa. Están vinculadas pero no son sinónimos. Las disciplinas nos remontan a la epistemología de las ciencias, las inteligencias a las habilidades diversas con las cuales el estudiante enfrenta los retos del conocimiento tanto académico como cotidiano, desde distintos estilos y lenguajes de la expresión humana.

El enfoque del ciclo conceptual tiene su propio sello, que si bien mantiene la esencia en cuanto a principios del anterior, contiene exigencias y directrices que son requerimientos en esta etapa.

No es válido en este ciclo pensar en un modelo o enfoque activo, pues no es lo mismo comprender que saber o hacer a conocer. En el ciclo conceptual no basta que el estudiante haga, experimente y genere sus hipótesis u opiniones. Puede ser adecuado para el ciclo exploratorio o para los años de preescolar, donde se formaban conceptos cotidianos y empíricos. Pero poco tienen que ofrecer en un ciclo donde se requiere que los estudiantes inicien y/o profundicen su camino por los conceptos y categorías de las ciencias naturales, el lenguaje, las ciencias sociales, las matemáticas, las artes y la tecnología. No se puede menospreciar el rol que juega el pensamiento para dar validez a una experiencia.

En el ciclo conceptual empieza a ser importante la comprensión del sistema de proposiciones y jerarquizaciones que incluyen los saberes de cada ciencia, que muchas veces son teóricos y abstractos. Los sistemas de medición, la ley de la gravedad, el concepto de revolución, de inflación, de pobreza, de cambio climático etc. Esto requiere de una mediación de expertos y de una comunidad de indagación.

Por ello se pasa de un enfoque a activo del ciclo exploratorio a un modelo estructural cognitivo, como el que se plantea en la EpC, donde a través del ciclo de indagación y la ruta metodológica de la enseñanza para la comprensión, se fortalecen las herramientas del conocimiento (conceptos – proposiciones) con la mediación de docentes idóneos, consultas de expertos, fuentes validadas y ambientes de aprendizaje especializados y enriquecidos: laboratorios, bibliotecas, salas de arte, salas tecnológicas, entre otras.

Así los recursos didácticos que se prefieren son aquellos que permiten la duda cognitiva, la deconstrucción, la corrobación de hipótesis y comparación de modelos, los simuladores, etc.

La EpC privilegia unas comprensiones conectadas a las disciplinas, por lo cual se requiere que los docentes analicen cuales son los conceptos claves de las disciplinas y se desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales relacionados con la investigación.

Por ello la tarea no termina en cada disciplina de conocimiento, pues una vez cada área y su equipo de docentes ha seleccionado los tópicos, es pertinente que se socialice con los docentes de las otras disciplinas, para que en conjunto encuentren aquellos que generen más redes conceptuales y puedan así generarse proyectos interdisciplinares.

¿Por qué es necesario? Porque hasta el momento se tienen unas grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar: Hilos conductores, pero lo que se quiere es trascenderlos y conectarlos entre sí a través ejes de indagación transversales que se centran en grandes conceptos y habilidades que sean potentes y trasciendan lo unidisciplinario, conectando la académica con el mundo. Surgen aquí los unidades tras disciplinares de indagación.

Se debe evolucionar de los proyectos de aula, a las unidades interdisciplinares de indagación a partir de la identificación de conceptos y preguntas integradoras que convoquen a todos los docentes a profundizar en conceptos, a crear conexiones y a desarrollar habilidades y actitudes transversales, que pueden validarse a través de la perspectiva de las inteligencias múltiples.

4.3 EL DISEÑO CURRICULAR FUNDAMENTADO EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Desde hace varios años, el Colegio San Bonifacio de las Lanzas tomó la decisión de trabajar con el modelo de Enseñanza para la Comprensión en la estructuración de sus planes de estudio.

La Enseñanza para la Comprensión promueve en los estudiantes aprender a utilizar el conocimiento, a crear una "cultura de pensamiento" que los anime a pensar crítica y creativamente.

La Enseñanza para la Comprensión busca que los educandos sean pensadores críticos, gente que plantea y resuelve problemas, capaces de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir productivamente en este mundo en rápido cambio. El papel de la escuela es promover e impulsar el desarrollo intelectual, privilegiando los contenidos científicos. De esta forma, la EpC promueve el desarrollo del pensamiento, favoreciendo las habilidades y destrezas para razonar mejorando los procesos fundamentales del pensamiento como la introyección, la proyección, la inducción, la deducción, la proposicionalización, la infraordinación y la exclusión. En esa medida, busca diseñar estrategias para crear una "cultura de pensamiento" en el salón de clase que anime a los estudiantes a pensar crítica y creativamente.

Igualmente, la Enseñanza para la Comprensión se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples, y por lo tanto determina que los programas educativos deben fomentar el desarrollo de todas estas formas de pensamiento.

Como se puede evidenciar, existe una clara alineación entre la EpC y el desarrollo por ciclos, el trabajo curricular por competencias, el desarrollo del pensamiento y las inteligencias múltiples.

Así mismo, frente a la formación por competencias y las dimensiones del ser humano, se encuentra una maravillosa coincidencia con la Teoría del Aprendizaje Significativo. Cuando David Ausubel se refirió al aprendizaje significativo incluyó las siguientes condiciones necesarias para que pudiera presentarse un aprendizaje verdaderamente significativo:

- Cuando en las estructuras previas de los sujetos están presenten los conceptos previos que actúen como anclajes para el nuevo aprendizaje (dimensión cognitiva).
- Cuando la disposición y actitud del sujeto que aprende se dirige hacia un aprendizaje significativo y no hacia un aprendizaje mecánico (dimensión valorativa).
- Solo era posible garantizar el aprendizaje cuando era precedido de una práctica continua, flexible y reflexiva (dimensión de la actuación).

En el propósito de promover formas de enseñanza y aprendizaje centradas en la comprensión, el colegio viene trabajando en los siguientes aspectos:

- Construir el marco de referencia de la comprensión en el colegio.
- Promover formas de enseñanza y aprendizaje centradas en la comprensión.
- Identificar y analizar las fuerzas culturales para transformar el aula en un escenario democrático.
- Fortalecer la comprensión desde el desarrollo de procesos de pensamiento.
- Elaborar una propuesta institucional de evaluación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.
- Hacer seguimiento y evaluación al proceso de desarrollo de la EpC en el aula.

4.4 PROYECTO DE VALORES A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

La formación para la ciudadanía es un concepto que cobra primordial importancia para las instituciones educativas actuales, sobre todo en el marco de un país en el que es necesario resolver conflictos de manera pacífica, autorregular las emociones, eliminar la exclusión, buscar una salida al conflicto armado, legitimar los derechos humanos y combatir los altos índices de corrupción.

Por ser la formación para la ciudadanía, un principio básico a través del cual se puede ejercer una transformación cultural, se ha dilucidado la necesidad de diseñar estrategias dentro de los planes de mejoramiento de los colegios, que apunten a la reflexión crítica de las actuaciones de adultos, niños, niñas y jóvenes para vivir en sociedad. Más aún, cuando tenemos claro el concepto de ciudadano y ciudadana que deseamos participe en la construcción del tejido social.

Ahora el concepto de ciudadanía que está en la base de las competencias ciudadanas (planteado por el MEN) parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Por tanto las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo del nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender que significa vivir en sociedad, proceso de aprendizaje que continúa toda la vida.

Esta es la nueva apuesta institucional cuyo proyecto será diseñado y desarrollado por el equipo de desarrollo humano con capacitadores externos y patrocinado económicamente por la Asociación de Padres de Familia. El proyecto buscará integrar competencias ciudadanas, inteligencia emocional y desarrollo socio-afectivo a través del concepto de Formación Ciudadana.

4.5 OBSERVATORIO DE CONVIVENCIA.

Actualmente el equipo de desarrollo humano realiza acciones encaminadas a diagnosticar la realidad institucional a través de un proyecto macro denominado observatorio de convivencia, con el propósito de evaluar las diferentes dimensiones de la convivencia institucional y en consecuencia articular las necesidades identificadas en proyectos y programas que contribuyan con la formación integral de los y las estudiantes.

Como primer paso para este propósito durante el 2010 se desarrolló la primera fase del proyecto en la cual se diseñó y aplicó, con ayuda de algunos docentes y directores de grupo, una serie de instrumentos orientados a evaluar las diferentes dimensiones de la convivencia escolar, recogiendo la visión, percepción y experiencias significativas de los estudiantes sobre este tema. Para ello se indagó en las concepciones y prácticas que se evidencian entre los estudiantes a propósito de temas como la convivencia y la pertinencia y efectividad de las normas existentes sobre el tema en el Colegio.

Como segundo paso el equipo directivo, consciente de la necesidad de capacitación para orientar la construcción del proyecto, inició un proceso de formación con dos entidades altamente reconocidas en el campo de la educación, específicamente en el tema de la formación ciudadana: La Corporación Convivencia Productiva y la Fundación Elegir.

La Corporación Convivencia Productiva, junto con La Universidad de los Andes en cabeza de Enrique Chaux, ha liderado un proyecto de alto impacto a nivel nacional “AULAS EN PAZ” (PAP). Un programa multicomponente que busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en niños, niñas y

adolescentes, poniendo en marcha estrategias para mejorar la convivencia escolar en temas como la comunicación, los valores, el liderazgo y el manejo adecuado de los conflictos.

Gracias al alto impacto que ha tenido en el contexto educativo se ha instaurado en 15 municipios de Antioquia, Magdalena, Chocó, Cesar y Norte de Santander. Actualmente este proyecto está haciendo pilotaje de los tres componentes del programa en 5 escuelas en Monterrey (México) con la participación de 20 docentes y 800 estudiantes.

Por su parte la Fundación Elegir organiza y promueve a nombre del Instituto William Glasser en Colombia y Latinoamérica el proceso internacional de certificación en Teoría de la Elección y sus formas de aplicación en orientación, salud, liderazgo, familia y educación.

Su propuesta de formación pedagógica plantea que el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes se puede desarrollar en un ambiente de confianza y respeto basado en las buenas relaciones, logrando un clima lleno de afecto y deseo de aprender. Dando como resultado individuos con capacidad para tomar decisiones responsables, autónomos con capacidad para gobernarse a sí mismos y respetuosos frente a la diferencia.

4.6 INTELIGENCIA EMOCIONAL.

En el diagnóstico inicial de la situación global del colegio, evidenció la necesidad de fortalecer el área de desarrollo humano de los estudiantes, apuntando así al cumplimiento de la misión y visión de la institución que plantea la formación integral como el objetivo central de la educación para el San Bonifacio. En consecuencia, planteo la idea de implementar el programa de ética con inteligencia emocional como una estrategia que permitiría comenzar a orientar las relaciones tanto intra como interpersonales de los estudiantes de todos los niveles, y de tal forma dar los primeros pasos para un cambio cultural y de dinámica social en la institución.

Para ello se estableció un diplomado para la formación de los docentes y un acompañamiento en la implementación del programa en todos los niveles (preescolar, primaria y bachillerato).

Para acompañar el proceso los estudiantes se adquirieron unas cartillas que corresponden a un manual del experto que facilita a los docentes familiarizarse con las temáticas del programa en la medida que afianzan sus habilidades para orientar el desarrollo de competencias afectivas en los estudiantes.

El programa contó con dos evaluaciones anuales realizadas por el departamento de psicología, que permitieron evidenciar la importancia del programa, los niveles de aceptación así como las estrategias que se deberían implementar para lograr una mayor contextualización a la realidad institucional.

Actualmente nuestros estudiantes reciben esta formación, don el propósito de formar ciudadanos comprometidos y responsables personal y colectivamente con la construcción de un entorno de progreso para su región y entorno, en los siguientes frentes:

- Consolidación de la malla curricular de competencias ciudadanas e inteligencia emocional, configurada desde los estándares planteados por el MEN, los perfiles de ciclo, las necesidades del contexto y las etapas de desarrollo de los estudiantes.
- Configuración de la didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas y la inteligencia emocional, acorde al modelo pedagógico de la institución y las características de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes.
- Desarrollar estrategias institucionales que garanticen la transversalización de las competencias ciudadanas a todas las áreas, poblaciones y entornos que componen la comunidad educativa.
- Establecer un marco de referencia del concepto de autonomía e iniciativa personal, que permita orientar el diseño de estrategias para el desarrollo de la misma en los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar un programa de desarrollo de autonomía e iniciativa personal acorde a las exigencias del entorno y al proceso evolutivo de los estudiantes.

4.7 ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Este programa se aborda en los grados décimo y once, a fin de promover el autoconocimiento para así lograr una toma de decisiones profesionales acertada y consciente, que les permita el desarrollo personal y el alcanzar los objetivos que los estudiantes se planteen. El programa se fundamenta en los resultados de pruebas psicométricas de personalidad, habilidades mentales, intereses profesionales, hábitos y técnicas de estudio, para orientar las actividades a realizarse.

4.8 EDUCACIÓN PARA LA AFECTIVIDAD.

Le educación para la afectividad ha sido y será siempre una necesidad palpable en el mundo educativo, teniendo en cuenta los múltiples cambios que tanto niños, como preadolescentes y adolescentes presentan a lo largo de su ciclo de desarrollo físico y emocional.

Para su desarrollo, se realiza un diagnóstico de necesidades por grado, que brinda la información sobre la que se diseñan las actividades, a fin de apuntar a desarrollar aquellos aspectos que necesiten fortalecerse.

En este programa se abordan temáticas en torno a sexualidad, autocuidado, roles de género y derechos sexuales y reproductivos entre otros.

Este programa se viene implementando y evaluando durante los últimos 3 años con excelentes resultados, contando con la satisfacción de los estudiantes hacia el programa y sus temáticas.

Proyecciones:

- Capacitación del equipo de desarrollo humano sobre el eje articulador del proyecto “formación para la ciudadanía”.
- Consolidar el observatorio de convivencia como un espacio en el que que se recopila, analiza e interpreta información brindada por todos los estamentos de la comunidad educativa acerca de la convivencia escolar para plantear estrategias que contribuyan en primera instancia a la formación humana de los y las estudiantes y por ende desencadene una transformación cultural al interior del colegio.

4.9 PROYECTO DE MEDIA VOCACIONAL.

Para los últimos años, se plantea un camino que se inicia con el seminario investigativo de noveno; continua con la entrega del anteproyecto (objeto de trabajo en el curso de metodología) y culmina con la presentación del trabajo monográfico en el grado undécimo. Dicho trabajo debe partir de un problema al cual se desea hallar una respuesta, utilizando el método más apropiado posible.

El seminario investigativo y los proyectos de media vocacional, se plantean como espacios para que los estudiantes de 9, 10, y 11 adquieran las herramientas necesarias para realizar trabajos de investigación y profundicen en el área de su interés, y así, apoyar la orientación vocacional del estudiante; los trabajos.

Durante todo el proceso desde transición hasta once, los estudiantes trabajan inicialmente las actitudes hacia las ciencias; posteriormente nos acercaremos a comprender el método científico, ubicaremos a los estudiantes como asistentes de investigaciones desarrolladas por cada área del colegio; abordaremos diversos procesos estadísticos y, durante los últimos años en la institución, escribirán diversos ensayos, para finalmente llegar a elaborar un trabajo monográfico sobre líneas institucionales o preguntas personales avaladas por el consejo académico.

4.10 AREA DE INVESTIGACIÓN

4.10.1 Pequeños científicos

El colegio viene desarrollando el proyecto de pequeños científicos cuyo propósito se centra en promover la renovación de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y la tecnología en las instituciones educativas.

Plantea una estrategia para la formación del espíritu científico en ciencias y ciudadanía pues no solo se aprenden procesos propios de metodología científica (observación, manipulación, experimentación, formulación de preguntas entre otros) sino también habilidades de participación y convivencia.

4.10.2 Programa ONDAS.

Para darle continuidad al trabajo realizado, se viene trabajando con el programa ONDAS, estrategia de Colciencias para fomentar una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación en la población infantil a través de la investigación.

El proceso de formación de ONDAS busca construir desde la infancia capacidades para plantearse y resolver problemas, producir saber, conocimiento e innovación.

La organización en ONDAS busca construir comunidades investigativas en las culturas infantiles y juveniles para lo cual crea líneas temáticas y entorno a ellas organiza redes de actores. También, plantea una estrategia pedagógica en la cual se dispone de las herramientas necesarias para registrar, recolectar y discutir, a la vez que se construyen los escenarios de elaboración, tematización y circulación de su producción.

4.11 PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD

Los estudios nacionales e internacionales evidencian que los jóvenes no desarrollan en la escuela actual ni su inteligencia analítica, ni su inteligencia socia-afectiva, los diversos estudios concluyen que no se aprende en la escuela a analizar, a interpretar, a deducir, a argumentar o inducir. Y no se aprende porque la escuela ha estado dedicada a otros fines.

En Colombia, por ejemplo según las pruebas ICFES sólo el 2% de los estudiantes que terminan la secundaria alcanzan un nivel alto en competencias interpretativas, sólo el 3% lo alcanza en las competencias propositivas y sólo el 4% lo alcanza en competencias argumentativas.

Resultado en extremo preocupante y que evidencia una crisis profunda y general en la escuela actual.

En este contexto la clase de pensamiento y creatividad debe garantizar un ejercicio consciente de competencias cognitivas: esto significa no solo el desarrollo de pensamiento organizado, jerárquico y analítico sino también los instrumentos cognitivos y meta cognitivos que permitan dicho desarrollo.

El área de pensamiento fortalecerá los procesos mentales propios de cada edad de desarrollo y potenciará su crecimiento, iniciando durante el primer año con el trabajo de las habilidades intelectuales básicas de atención, clasificación y diferenciación y terminando en la ejercitación de las competencias argumentativas organizadas, integradas y jerárquicas. Dichas competencias desarrollarán habilidad para argumentar, contra argumentar, definir y derivar en sistemas interrelacionados de proposiciones. Esta competencia argumentativa significará estar en capacidad de realizar múltiples actividades intelectuales a partir de una tesis y una estructura organizada de ideas que la apoyen y sustenten. También, será necesario dotar a los estudiantes de instrumentos o herramientas para pensar.

4.12 PROFUNDIZACIÓN

Es una estrategia para estudiantes de grado 10 y 11 orientada a cualificar los procesos educativos de la educación media a partir de la profundización en un área o campo de conocimiento, dando la posibilidad a los estudiantes de optar por cursos que respondan a sus intereses y áreas donde han mostrado sus potencialidades.

Implementar líneas de profundización permite construir escenarios probables de desarrollo para los jóvenes a nivel académico y laboral, contribuye a los estudiantes en la toma de decisión vocacional, fomenta la investigación y el desarrollo de herramientas disciplinares y habilidades de pensamiento (pensamiento crítico, construcción de ensayos, resolución de problemas, entre otros) propias de las área necesarias para la continuidad de sus estudios en el nivel superior, así como la posibilidad de integrar disciplinas en torno a problemas comunes.

Dichas líneas se determinaron teniendo en cuenta un estudio sobre las preferencias académicas de nuestros egresados, quienes en su mayoría y en orden descendente optan por las siguientes áreas al realizar sus estudios universitarios:

- Ciencias administrativas y económicas
- Ciencias sociales y humanas
- Ingenierías

- Ciencias de la salud.

De ahí se tomó la decisión de ofrecer: fundamentos de economía, estadística, cálculo diferencial, lectura profunda, argumentación, biología celular, bioquímica, entre otras.

4.13 AMBIENTES DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA

A partir de la implementación de la estrategia de incorporación de la tecnología informática al colegio, denominada Aula Conectada, el colegio trabaja en una nueva fase que tiene como propósito consolidar el uso e integración de las herramientas tecnológicas informáticas en ambientes colaborativos. Para ello, ha definido los siguientes planes:

- Definir la estructura del modelo colaborativo en el aula.
- Implementar el modelo piloto colaborativo.
- Definir una estrategia de capacitación en competencias TIC a docentes.
- Fortalecer el uso de las TIC en el aula.
- Definir un modelo colaborativo.

5 LOS PLANES DEL ESTUDIO Y CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

5.1 PLAN DE ESTUDIOS

El Consejo Académico del colegio, con el ánimo de dar respuesta a las necesidades de cada uno de los niveles y siendo consecuente con los lineamientos estipulados en la Ley 115 de educación, define el plan de estudios que se menciona a continuación:

ASIGNATURAS/GRADOS	TRANSICIÓN	KINDER 6	PRIMERO	SEGUNDO
LÓGICA-MATEMÁTICA	3	3	3	3
INTELIGENCIA EMOCIONAL	3	3	3	3
LENGUA MATERNA	5	5	4	4
LENGUA EXTRANJERA	5	5	6	5
ATELIER/MUSICAL	3	2	2	2
KINESTÉSICA	3	3	2	2
NATURALÍSTICA	3	3	3	3
DESARROLLO (TUTORIAL-ENRIQUECIMIENTO)	1 (tutorial)	3	3	3
MARTES DE PRUEBA	0	0	1	1
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO	2	1	1	2
TOTAL ASIGNACIÓN POR GRADO	28	28	28	28

	ASIGNATURAS / GRADOS	3°	4°	5°	6°
1	INGLÉS	7	7	7	7
2	LENGUA CASTELLANA	4	4	4	4
3	MATEMÁTICAS	4	4	4	4
4	CIENCIAS	4	4	4	4
5	SOCIALES	2	2	2	2
6	INTELIGENCIA EMOCIONAL	2	2	2	2
7	TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	2	2	2	2
8	EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	2	2
9	ARTES: MUSICA, DANZA, ARTES VISUALES	2	2	2	2
10	PROGRAMA DE DESARROLLO: ENRIQUECIMIENTO/ TUTORIAL	2	2	2	2
11	DESARROLLO DE PENSAMIENTO	1	1	1	1
12	RELIGIÓN	1	1	1	1
	TOTAL ASIGNACIÓN POR GRADO	33	33	33	33

	ASIGNATURAS / GRADOS	7°	8°	9°	10°	11°
1	INGLÉS	5	5	5	5	5
2	LENGUA CASTELLANA	4	4	5	4	4
3	MATEMÁTICAS	5	5	5	4	4
4	BIOLOGÍA	3	4	3	3	4
5	FÍSICA-QUÍMICA. SEMESTRALIZADAS DE 7° A 9°	2	2	2	3	4
6	QUÍMICA				3	4
7	SOCIALES Y CIUDADANAS	4	4	4	3	4
8	INTELIGENCIA EMOCIONAL	1	1	1	1	1
9	TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	2	2	1	1	1
10	EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	2	2	1
11	ARTES: MUSICA, DANZA, ARTES VISUALES	1	1	1	1	1
12	PROGRAMA DE DESARROLLO: ENRIQUECIMIENTO/ TUTORIAL	3	3	3	2	2
13	LÍNEAS DE PROFUNDIZACIÓN	0	0	0	2	2
14	DESARROLLO DE PENSAMIENTO/METODOLOGÍA. SEMESTRALIZADA EN	1	0	1	1	1
15	ECONOMÍA. SEMESTRALIZADA EN 10° Y 11°				1	1
16	RELIGIÓN	1	1	1	1	1
	TOTAL ASIGNACIÓN POR GRADO	34	34	34	37	39

5.2 SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACION Y PROMOCION DE ESTUDIANTES

La evaluación se asume como un proceso permanente, integral y formativo que brinda herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje no sólo a nivel individual sino institucional. Integral porque pretende abarcar las dimensiones del ser humano (cognitiva, comunicativa, estética, socio-afectiva, psicomotriz y espiritual) y la participación de cada uno de los actores que intervienen en él: estudiantes, docentes y padres de familia. Formativa porque busca la movilidad permanente de cada uno de nuestros estudiantes partiendo de sus motivaciones y potencialidades, lo que implica que el estudiante regule su desarrollo siendo consciente de su desempeño y haciendo parte de su proceso evaluativo.

Evaluación de los estudiantes.
Será continua e integral y se hará con referencia a cuatro periodos en los que se dividirá el año escolar. (Decreto 1290, Abril 16 de 2009). La evaluación se realizará fundamentalmente por comparación del estado de desarrollo formativo y cognitivo de un estudiante con relación a las metas, las competencias y el conocimiento propuesto en el currículo.

5.3 SISTEMA DE EVALUACIÓN

5.3.1 Metas de comprensión / Nivel de Competencia esperado:
Las metas son puntos de llegada que describen las capacidades en torno a los cuales los estudiantes desarrollarán la comprensión en un periodo de tiempo determinado. De acuerdo con la estructura del plan de estudios, corresponden a los niveles de competencia esperados. Son metas expresadas explícitamente y compartidas públicamente.

5.3.2 Desempeños de Comprensión:
Son las actividades que proveen a los estudiantes oportunidades para contribuir y demostrar su comprensión de las metas. Exigen y a la vez estimulan en los estudiantes mentes reflexivas sobre el trabajo activo. Motivan a los estudiantes a pensar más allá de lo que saben, retan sus preconceptos, los esquemas y los pensamientos rígidos.

Dichos desempeños o actuaciones se hacen visibles en el desarrollo de múltiples actividades o situaciones y están dados por las habilidades que evidencian el desarrollo de las competencias.

5.3.3 La competencia:
El Colegio San Bonifacio de las Lanzas entiende la competencia como la capacidad de transferir y adaptar a diferentes contextos, una combinación de conocimientos, habilidades,

actitudes y destrezas que la persona moviliza para resolver situaciones del desempeño académico y de la vida real.

5.3.4 Boletín de calificaciones.

Al finalizar cada uno de los cuatro periodos del año escolar, los padres de familia o acudientes recibirán el boletín de calificaciones, en el que se evidencia el resultado académico y actitudinal del estudiante en las diferentes áreas.

Al finalizar el año escolar se entregará a los padres de familia o acudientes un informe final, el cual incluirá una evaluación integral del rendimiento del estudiante para cada área durante todo el año.

5.3.5 Retroalimentación y autoevaluación

Durante cada uno de los periodos académicos, los docentes de las diferentes asignaturas realizarán retroalimentación a cada estudiante, en el que se analizará su desempeño académico y actitudinal, a fin de orientar su proceso de autoevaluación.

5.3.6 Proceso de Evaluación Sección Infantil

El proceso de evaluación y promoción para la sección infantil, se realiza teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes en las diferentes dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, socioafectiva, psicomotriz, ética, espiritual y estética). Este proceso de evaluación y promoción se realiza contando con la participación de todos los profesores que orientan a los niños, psicología y coordinación académica.

5.3.7 Escala de valoración – equivalencias

NIVEL	ESCALA COLEGIO	ESCALA NACIONAL
Sección infantil (Tr – K6 - 1º)	Desempeño por encima de lo esperado	Desempeño superior
	Desempeño esperado	Desempeño alto
	Desempeño básico esperado	Desempeño básico
	Desempeño sin evidencia	Desempeño bajo

Básica y Media 2º a 11º	9.5 - 10.0	Desempeño superior
	8.6 - 9.4	Desempeño alto
	8.0 - 8.5	Desempeño básico
	1.0 - 7.9	Desempeño bajo

Rangos de valoraciones aplicables a educación inicial:

- DESEMPEÑO POR ENCIMA DE LO ESPERADO: El estudiante demuestra comprensión autónoma y es propositivo en el análisis y solución de situaciones contextualizadas.
- DESEMPEÑO ESPERADO: El estudiante demuestra comprensión de manera autónoma.
- DESEMPEÑO BÁSICO ESPERADO: El estudiante demuestra un nivel de comprensión que requiere de espacios de mediación constante.
- DESEMPEÑO POR DEBAJO DE LO ESPERADO: El estudiante evidencia poca apropiación de las comprensiones incluso contando con mediación constante.

Rangos de valoraciones aplicables a básica y media:

- DESEMPEÑO SUPERIOR: El estudiante demuestra comprensión transfiriéndola a otros contextos.
- DESEMPEÑO ALTO: El estudiante demuestra comprensión de manera autónoma.
- DESEMPEÑO BÁSICO: El estudiante demuestra un nivel de comprensión con asistencia y acompañamiento regular.
- DESEMPEÑO BAJO: El estudiante demuestra un nivel de comprensión a nivel de preconceptos.

Esta escala valorativa busca, para efectos de promoción, que las metas cumplidas lleguen como mínimo al 80% para garantizar un nivel de excelencia en el desempeño.

Las metas por asignaturas no serán más de cuatro por periodo y cada uno de los cuatro periodos en que se divide el año escolar, tendrá un valor del 25%. Este puntaje se obtiene de asignar un valor porcentual a cada meta dentro del respectivo periodo. La suma de los porcentajes de cada periodo será el 100% del año escolar.

5.4 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO CONTINUO:

5.4.1 Estrategias de evaluación interna:

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas en su constante empeño por brindar todas las posibilidades de mejoramiento continuo a sus estudiantes, ofrece las siguientes estrategias de evaluación interna:

1. Pruebas escritas
2. Proyectos de investigación
3. Pruebas orales
4. Trabajos individuales y en grupo
5. Informes de laboratorio
6. Pruebas físicas
7. Monografías
8. Ejecuciones instrumentales o vocales
9. Presentaciones grupos musicales y de danza
10. Tareas
11. Ejercicios en clase
12. Composiciones
13. Ensayos
14. Exposiciones
15. Proyectos de síntesis
16. Guías y talleres

5.4.2 Estrategias de Evaluación Externa

Exámenes de inglés Universidad de Cambridge - Consejo Británico - Grados 5º KET, 8º PET Y 11º IELTS. Los costos de estos exámenes serán asumidos por la familia.

El estudiante que no obtenga la nota mínima requerida (passing grade) en los exámenes de KET, PET y IELTS, debe tomar los cursos adicionales organizados y asumidos económicamente por el colegio en horario extracurricular.

La presentación de este examen es de carácter obligatorio.

5.5 ESTRATEGIAS PARA MEJORAR DEFICIENCIAS

5.5.1 Apoyo

Estrategia que busca la superación de dificultades de los estudiantes en procesos básicos durante el periodo. Tutorial: espacio curricular dentro del horario escolar que busca atender dificultades relacionadas con competencias básicas. Los estudiantes estarán asignados a un

tutorial según sus necesidades; quienes sean destacados podrán ser asignados como monitores. No será calificable.

5.5.2 Extratiempo

Académico-saber/hacer: Espacio extracurricular que busca atender dificultades relacionadas con incumplimientos frente a la presentación de actividades; igualmente aplica para aquellas actividades de aula que no logren ser completadas dentro de los tiempos establecidos. Se realizará al siguiente día de 6:45 a 7:50 am. En este espacio desarrollará la actividad o actividades pendientes, su nota máxima será 8.5; de no presentarse o no entregar su calificación será 1.0.

Actitudinal-ser: Espacio extracurricular que busca atender dificultades de autoestima, inseguridad, desmotivación, inatención e indisciplina en clase. Se realizará fuera de la jornada escolar de acuerdo con el cronograma establecido por el Equipo de Desarrollo Humano. De no presentarse reiteradamente su nota actitudinal se verá afectada.

5.5.3 PreSABER

Se considera una actividad de profundización y prolongación de las áreas básicas de la institución y permite una mirada retrospectiva de los procesos académicos desarrollados en el marco de la escolarización y va acompañado de un proceso evaluativo para medir el desarrollo de las competencias esperadas por el colegio para sus futuros bachilleres, es decir, los resultados de dicho proceso se tendrán en cuenta para la valoración de las áreas básicas. Por ello, los estudiantes de décimo y undécimo deben asistir puntualmente los días sábados en el horario establecido. Los costos de esta actividad serán asumidos por la familia.

5.5.4 Nivelaciones

Finalizado el período académico si el estudiante obtiene desempeño bajo en una o varias metas el docente desarrollará un curso de nivelación en horario definido por la institución.

5.5.5 Nivelación remedial

Finalizado el año académico si el estudiante obtiene desempeño bajo en 1 o 2 asignaturas, recibirá un plan de apoyo con las metas y actividades que le servirán de guía para ser evaluado, antes de iniciar el siguiente año escolar con el propósito de definir su promoción.

- Las nivelaciones implican una nueva valoración. Su nota máxima es 8.0.
- Una asignatura no es aprobada cuando el estudiante deja de asistir al 10% de la totalidad de horas durante el año.
- Si un estudiante no se presenta y no justifica plenamente su ausencia a la citación correspondiente, perderá este derecho.

5.6 CRITERIOS Y REQUISITOS DE PROMOCIÓN

De acuerdo con el artículo 6 del Decreto 1290 de 2009, la institución determina los siguientes criterios de promoción escolar:

5.6.1 Estudiantes NO PROMOVIDOS y estrategias a desarrollar:

1. El estudiante que antes de finalizar el año escolar obtenga desempeño bajo en una o más áreas, asistirá a la semana de apoyo escolar en la que trabajará sobre sus dificultades y será evaluado. Si su valoración continúa en nivel bajo o no se presenta sin justificación válida no será promovido.
2. El estudiante que sea retirado de la institución antes de la semana de apoyo escolar, recibirá certificado de no promovido.
3. Los estudiantes no promovidos recibirán un plan de apoyo en la entrega de boletines, sobre las debilidades evidenciadas en las diferentes áreas. En enero el estudiante será evaluado con el fin de demostrar la superación de las mismas.
4. El área está conformada por una o más asignaturas. Para aprobar un área, el estudiante deberá cumplir mínimo con el desempeño básico en cada una de las asignaturas que la componen.

La entrega del plan de apoyo deberá ser firmada por padres de familia y estudiantes.

5.6.2 Promoción anticipada

La promoción anticipada es una figura establecida en el artículo 7 del decreto 1290. La institución tendrá en cuenta para la promoción anticipada a estudiantes que se encuentren en las siguientes situaciones:

a. **Estudiantes con desempeño superior:** Durante el primer período del año escolar el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa.
b. **Estudiantes no promovidos:** Aquellos estudiantes que no fueron promovidos en el año inmediatamente anterior y no registren sanciones por faltas graves o muy graves y, alcancen desempeño superior al finalizar el primer periodo en todas las metas de comprensión de cada una de las asignaturas.

Para que las solicitudes de promoción anticipada sean aceptadas, deberán cumplir con los siguientes requisitos:

a. Son requisitos para la promoción de los estudiantes que reprobaron el año inmediatamente anterior, de acuerdo con lo establecido en el decreto 1290 “que el

estudiante demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa".

b. Para la promoción de estudiantes no promovidos la comisión de evaluación y promoción realizará el estudio del desempeño académico y actitudinal de los estudiantes que reprobaron el año inmediatamente anterior. En todos los casos, teniendo en cuenta la solicitud escrita de los padres de familia, dirigida al rector.
c. La comisión de evaluación y promoción mediante acta reportará la información de los estudiantes que cumplieron o no con los requisitos, al consejo académico quien a su vez analizará y recomendará al consejo directivo la promoción o no de esos estudiantes.
d. Los padres de familia y estudiantes deberán asumir la responsabilidad de la nivelación en cada una de las áreas correspondientes al primer periodo del grado al cual fue promovido.

La comisión de evaluación y promoción cuenta con cinco (5) días hábiles para dar respuesta al consejo académico, quien a su vez recomendará al consejo directivo la decisión que se tome por parte de dichas instancias.

5.7 COMISIONES DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

5.7.1 Comisiones permanentes de evaluación: Reuniones de nivel.

Las coordinaciones académica y de convivencia promoverán reuniones periódicas con el grupo docente para que se analicen los procesos de cada estudiante y se diseñen estrategias que le permitan superar las dificultades y promover mejores desempeños.

5.7.2 Comisiones de evaluación y promoción.

Al finalizar las actividades académicas del año lectivo, se reunirán las comisiones de evaluación y promoción conformadas por los docentes del grado, las psicólogas, las coordinaciones de convivencia y académicas y el rector.

La comisión de evaluación y promoción podrá definir la promoción o no de los estudiantes y realizar recomendaciones de actividades de refuerzo y superación para aquellos que presentan dificultades.

Las decisiones de No Promoción tomadas por la comisión de evaluación y promoción serán comunicadas en entrevista a los padres o acudientes.

5.8 INSTANCIAS DE ATENCIÓN Y SOLUCIÓN DE RECLAMACIONES SOBRE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Los conflictos y reclamaciones sobre los procesos de reclamación, serán dirimidos de la siguiente manera:

a. Primera Instancia: Profesor de la asignatura
b. Segunda Instancia: Coordinador académico
c. Tercera Instancia: Rector
d. Cuarta Instancia: Consejo Académico

La reclamación sobre evaluaciones deberá presentarse el mismo día en el cual se conoce la valoración. No se aceptarán reclamos de evaluaciones diligenciadas a lápiz.

5.9 REPITENCIA DE AÑO

Ningún estudiante que repruebe dos años consecutivos en el colegio podrá continuar estudiando en la institución.

El estudiante que haya reprobado el año por primera vez, tendrá derecho a repetir siempre y cuando se den las siguientes condiciones:

- No tener matrícula condicional.
- No ser conceptualizado en valoración actitudinal con nota inferior a 7.9 en la valoración final del año.

6 ACCIONES PEDAGÓGICAS

El fundamento primero del Proyecto Educativo Institucional del Colegio San Bonifacio de las Lanzas es su concepción integral de la formación. La formación integral es un estilo educativo, una manera de concebir la educación. Su objetivo fundamental es ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para su crecimiento personal, para el desarrollo de sus condiciones y posibilidades. El conocimiento científico y disciplinar es sólo una de estas herramientas. En la formación integral, el horizonte de formación es la vida de la persona y no el conocimiento descontextualizado. En esto la formación integral va más allá de aquellas concepciones de la educación para las que lo decisivo sólo es el aprendizaje de las ciencias, los saberes y las disciplinas.

De esta concepción integral de la formación del estudiante que asume el colegio como principio rector se derivan los tres ejes que fundamentan la filosofía institucional:

1. **El sentido:** la formación del estudiante debe orientarse a que el conocimiento tenga sentido para él. Sólo si lo aprendido tiene sentido, podrá el estudiante integrarlo a su propia vida y hacer valer la formación como factor vital y no como mera erudición. Por eso el sentido es el centro de la formación integral.
2. **La cotidianidad:** la formación del estudiante, orientada a la construcción de sentido, tiene que partir de la propia vida cotidiana del estudiante y trabajar sobre ella buscando que el sentido construido la enriquezca. Por eso la cotidianidad es tanto el trasfondo de la formación como su horizonte.
3. **La comunicación:** para que la formación integral pueda partir de la cotidianidad del estudiante y enriquecerla por medio de aprendizajes significativos, con sentido, la mejor estrategia que puede usar es la comunicación. Comunicarse es una actividad en la que se conjugan distintas perspectivas sobre la misma realidad y en la que la confrontación y el enriquecimiento se dan por mecanismos no violentos ni coercitivos. Por eso la comunicación es la herramienta de formación propia de la formación integral.

Estos tres ejes fundamentales se conjugan permanentemente dando forma al currículo del Colegio, es decir, al conjunto de actividades de la comunidad educativa que se hacen con el propósito explícito de formar integralmente a los estudiantes[1]. Las actividades curriculares reconocen cuatro aspectos de la persona que la estructuran transversalmente y que son el objeto de la formación: **lo individual, lo comunitario, lo ecológico y lo espiritual.** Entendemos que una auténtica formación integral asume esta concepción compleja de la persona humana y por eso atiende a esta complejidad en su propósito formativo.

[1] Concepto incorporado de la Ley 115 de 1994, artículo 76.

Ahora bien, puesto que la formación integral es una formación con sentido, para la vida, por medio de la comunicación, es indispensable acogerse a los principios sociales que rigen las políticas educativas colombianas. Por eso reconocemos que la producción del conocimiento es una empresa colectiva donde la institución educativa, como empresa social, representa los ideales del proyecto de nación consensuado como un proyecto histórico competitivo a nivel político y económico, dando cumplimiento al mandato constitucional según el cual "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura".[2]

En este sentido, el conocimiento es la mayor riqueza del proyecto de la comunidad educativa, lo cual determina que toda organización comunitaria deba tener definida, en su interior, una comunidad académica, que, por un lado, se encargue con sus docentes de recrear dichos conocimientos científicos y tecnológicos y, por otro, forme a sus estudiantes, que han de continuar dicha labor de reproducción de conocimientos en respuesta coherente a cada uno de los programas académicos definidos en la institución. De este modo, dichos conocimientos serán incorporados en un presente y porvenir como elaboraciones dentro del sistema productivo, validando el nivel de las competencias tanto del proyecto de nación como de institución que representa.

En este orden de ideas, debe afirmarse que el desarrollo científico y tecnológico es el producto del progreso cultural, político, económico y social de la nación y de las organizaciones comunitarias que la representan. Esto supone que, tanto el nivel de competencia de la Institución Educativa como el de la nación, estarán sujetos a los niveles de producción de conocimientos científicos, su incorporación al sistema productivo[3], y al desarrollo cultural, social, económico y político generado al interior de ambas. Es decir, se promueve el ser competente desde la misma concepción de la filosofía institucional, la cual marca el rumbo de acción de las competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y axiológicas que se desean desarrollar en la interrelación entre escuela y vida, saber disciplinar y saber pedagógico, saber cultural y saber académico en la dinámica humana y social generada por los sujetos en formación en un contexto de comunidad organizada muy particular.

El desarrollo de las competencias sociolingüísticas y cognitivas significa que en la organización comunitaria el conocimiento científico es una construcción de un sujeto cognoscente que parte, en primer lugar, de sus creencias y suposiciones básicas acerca de la estructura y funcionamiento de la realidad y, en segundo lugar, de la revisión crítica de las teorías vigentes y las distintas interpretaciones de los eventos sociales en cada uno de los saberes disciplinares,

---

[2] Constitución Política de Colombia, artículo 67.
[3] Esto, en cumplimiento de uno de los fines de la educación, Ley 11 de 1994, artículo 5.

considerando la validez y confiabilidad relativa de estas teorías e interpretaciones, y el lenguaje propio de la disciplina en la que se inscriben.

Dicho esto, es patente que el Proyecto Educativo Institucional de nuestro Colegio no sólo está comprometido disciplinarmente con fundamentos teóricos sino que se enmarca en un proyecto amplio de Nación y en esa medida responde a una realidad presente y porvenir.

Finalmente, el Colegio San Bonifacio de las Lanzas pone su impronta a la formación integral asumiendo una visión cristiana católica de la persona. El desarrollo de la persona desde sus expectativas personales y desde las expectativas sociales se da en el marco de buscar un mundo justo socialmente y orientado por principios cristianos católicos de respeto y amor a Dios en que son fundamentales valores como la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la solidaridad.

Así pues, el Colegio San Bonifacio de las Lanzas responde a las expectativas personales de los estudiantes, a las expectativas de la nación y del contexto global, y a sus propias expectativas católicas: se centra en la formación de la persona desde su cotidianidad y para su cotidianidad, promueve la formación tecnológica y el espíritu investigador e innovador, y orienta el desarrollo vital de las personas por un proyecto de vida cristiana.

6.1 FORMAR INTEGRALMENTE: NUESTRA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

Sería equivocado pensar que la formación integral es una educación para el individualismo. Una recta formación integral sólo se consigue mediante la confluencia equilibrada de tres factores: **el individuo, la sociedad y el mundo.** Las personas sólo pueden desarrollar sus potencialidades en un contexto social adecuado y el desarrollo de esas capacidades está orientado al aprovechamiento del mundo. Por eso, la formación integral no descuida sino que, por el contrario, involucra un alto componente social y de contacto con el entorno. El individuo, la sociedad y el mundo que habitan son tres componentes indispensables para una correcta formación integral.

Ahora bien, si el desarrollo integral de la persona es el objetivo, no por ello debe entenderse que la sociedad y el mundo son simples recursos o medios para alcanzar dicho fin. La formación integral supone, como objetivo primordial, que el desarrollo de la persona contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades y a la preservación y cuidado del entorno. Los individuos crecen con la ayuda de los otros y de sus entornos, y se forman para el desarrollo conjunto y armonioso de los tres. Una sociedad y un mundo para formar a la persona, pero también una persona para contribuirle a la sociedad y al mundo.

La formación integral, entendida como un estilo educativo, tiene la misión de orientar el quehacer de los miembros de las comunidades educativas. La formación integral es una manera de orientar las actividades educativas, tanto en su diseño y planeación como en su ejecución, es decir, en lo que propiamente llamamos el currículo.

Según lo dicho, la formación integral involucra dos componentes básicos. Por un lado, asume una comprensión compleja de las personas a partir de sus dimensiones constitutivas. Por el otro, entiende que el desarrollo armónico de esas dimensiones depende del currículo. Así pues, la formación integral se centra en el currículo de una institución educativa y se encamina al desarrollo de las dimensiones de la persona:

- La dimensión comunicativa o del significado
- La dimensión corporal o *de comportamiento.*
- La dimensión espiritual o *de trascendencia.*
- La dimensión socioafectiva o *de la emoción, el ánimo y el carácter.*
- La dimensión cognitiva o *de la comprensión.*
- La dimensión estética o *de la sensibilidad.*
- La dimensión sociopolítica o *de la sociabilidad.*
- La dimensión ética o *de la búsqueda de la felicidad y la justicia.*

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas reconoce cuatro pilares que soportan su propuesta educativa: **el individual, el social, el ecológico y el trascendente.**

6.1.1 Primer principio humano: Lo individual

El ser humano, en su dimensión individual, es espiritual, ético, intelectual, libre, sensible, investigador, crítico y creador.

6.1.2 Segundo principio humano: Lo comunitario

El ser humano, en su dimensión comunitaria, está llamado a vivir con los demás en una relación de amor, diálogo, tolerancia, solidaridad y servicio.

6.1.3 Tercer principio humano: Lo ecológico

El ser humano, en su dimensión ecológica, está llamado a cuidar su cuerpo y su mundo mediante la salud, el deporte, el arte la ciencia, la tecnología y el trabajo.

6.1.4 Cuarto principio humano: Lo trascendente

El ser humano, en su dimensión espiritual y trascendente, está llamado a buscar a Dios mediante la vivencia de valores morales universales y en particular desde valores católicos como la oración, el perdón, la reflexión y la vivencia espiritual.

En nuestra Institución la educación se enmarca en una perspectiva de desarrollo humano que se basa en una mirada integral y cuyo objetivo es buscar el despliegue de todas las

capacidades humanas con fines de desarrollo individual y social, pero que contemplan una sana y responsable relación con el mundo natural que nos rodea, y la esperanza de un mundo futuro por venir que orienta el sentido de nuestro proyecto de vida[4].

Con base en estas ideas concebimos el desarrollo humano bajo tres aspectos: el desarrollo es:

- **Contextualizado en cuanto a su localización.** Porque ocurre en un tiempo y espacio específicos, y se ve afectado por las condiciones políticas y económicas de la sociedad.
- **Socio-cultural en cuanto a su origen.** Porque tiene lugar en la interacción, y es afectado por todo el conjunto simbólico (creencias, valores, lenguaje y objetos) que define y materializa la cultura del grupo social en el cual están inmersos los seres humanos.
- **Integral, en su esencia.** Porque comprende todas y cada una de las dimensiones del ser humano.

Se aprecia entonces que nuestro enfoque del desarrollo humano se enfoca en las dimensiones[5], sin descuidar una mirada integral y de conjunto del educando. Por eso la educación encaminada a la formación integral en nuestra Institución reconoce[6]:

- Las dimensiones humanas en constante interrelación, no como partes aisladas, sino en permanente despliegue, presentes siempre en todos los ámbitos de la existencia.
- La actividad educativa como una acción donde están implicadas las personas involucradas como un todo.
- La imposibilidad de separar una dimensión humana en el proceso educativo, no siendo posible privilegiar ni escindir los constituyentes individuales, sociales, ecológicos y trascendentes del educando.

La acción educativa encaminada hacia la formación integral entiende, entonces, al ser humano como totalidad que siente y comprende los mundos subjetivo, social y objetivo con que contamos, y puede pensar un mundo mejor por venir, sin aislar ni privilegiar ningún aspecto en particular.

6.2 EL SENTIDO: CENTRO DE LA FORMACIÓN

[4] Los cuatro principios de nuestra filosofía institucional.
[5] Entendiendo por dimensiones al conjunto de potencialidades del ser humano con las cuales se articula su desarrollo integral. Las dimensiones son: ética, sociopolítica, cognitiva, comunicativa, afectiva, espiritual, corporal y estética.
[6] Campo et al., 1999.

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.

David Ausubel, 1983

En el Colegio San Bonifacio de las Lanzas consideramos que la manera idónea de conseguir la formación integral del estudiante es haciendo que los procesos formativos estén orientados a la construcción de sentido. El sentido tiene que ser la característica principal del aprendizaje. Formar integralmente significa entonces tratar de que el estudiante comprenda el sentido de lo que aprende. Por eso el aprendizaje significativo y la Enseñanza para la Comprensión son las bases pedagógicas de nuestra propuesta educativa.

6.2.1 Aprender con sentido

El aprendizaje significativo es la meta de todas las actividades curriculares del Colegio. Aprender significativamente es modificar la experiencia, es transformar la manera en que se experimentan las situaciones de la vida. Aprender significativamente no es sólo modificar comportamientos, es articular lo nuevo en lo propio de modo que empiece a formar parte de nuestras creencias, actitudes, valores y motivos. Cuando el aprendizaje es significativo, el estudiante no adquiere sólo información o pautas de comportamiento, sino, sobre todo, enriquece su propia visión del mundo y por eso puede orientar mejor su vida. Eso es precisamente lo que llamamos descubrir sentido en lo que se aprende: saber orientarse en la vida con ayuda de lo aprendido.

Para lograr un aprendizaje significativo, un aprendizaje con sentido, debe procurarse la confluencia de cuatro elementos: la disposición del estudiante, las formas de enseñanza que asumen los maestros, la organización de los conocimientos que se enseñan y el lugar social que ocupa el conocimiento en cuestión. La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel ofrece un marco teórico apropiado para lo que en el Colegio San Bonifacio de las Lanzas entendemos como formación integral.

6.2.2 El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo consiste en la articulación del conocimiento que se adquiere con el conocimiento previo. Esto quiere decir que debe asumirse que la persona inmersa en procesos formativos, el estudiante, cuenta con bagaje cognitivo amplio. Sin importar el nivel de escolarización, lo seres humanos contamos con un amplio repertorio de aprendizajes. El hecho mismo de vivir en sociedad, en una familia, con un grupo de amigos, en un entorno físico determinado y a partir de una forma particular de percibir y sentir hace que desde la más temprana infancia las personas vayamos construyendo infinidades de conocimientos prácticos y también algunas ideas más teóricas y abstractas sobre el funcionamiento del mundo, de las

sociedades y las personas. Este trasfondo de conocimientos y la manera como están organizados conforma lo que podría llamarse una estructura cognitiva previa a la comprensión (Gadamer, 2001).

La estructura cognitiva previa es el elemento inicial con que cuenta el aprendizaje significativo. Dicha estructura da forma a las acciones, valores, actitudes y formas de sentir de las personas. Esto quiere decir que la estructura previa de la comprensión es la pieza fundamental en la manera en que las personas descubren el sentido de las cosas y construyen el sentido de su vida en lo que hacen.

En este contexto, puede decirse que todo lo que las personas aprenden y que posteriormente contribuye realmente a la construcción del sentido de su vida tiene que acoplarse a esa estructura previa de comprensión. Sólo en la medida en que un conocimiento nuevo se integre a la estructura cognitiva previa puede llegar a ser un elemento constitutivo de los procesos de construcción de sentido para una persona.

Cuando situamos esta idea en contextos específicos de educación formal, descubrimos una exigencia. Tanto las formas de enseñanza que se asuman, como los contenidos específicos que se busque enseñar, lo mismo que los entornos sociales propios del aprendizaje deben estar orientados y pautados explícitamente para que los conocimientos se integren en la estructura previa de comprensión del estudiante. Por esa razón, mientras más y mejor se conozca la estructura previa de comprensión mejor se podrá realizar una labor formativa.

En la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la estructura previa está compuesta por tres tipos de elementos: representaciones, conceptos y proposiciones (Ausubel, 1983). El aprendizaje significativo, con sentido, se da cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante, llamado *subsunsor*, que ya existía en la estructura cognitiva del estudiante. Las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

Una característica fundamental del aprendizaje significativo es que produce una interacción no meramente asociativa entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva previa y los conocimientos nuevos. Éstos adquieren significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial. Esto implica que pasan a formar parte de la estructura cognitiva del estudiante. Esto quiere decir que la misma estructura cognitiva se ve modificada en el aprendizaje. Cuando se integra un conocimiento nuevo a la estructura cognitiva previa las representaciones, conceptos o proposiciones que había se diferencian, evolucionan o estabilizan. El conocimiento nuevo cobra sentido desde el conocimiento preexistente, pero también permite darle nuevo sentido a ese saber previo. Por eso el aprendizaje significativo es una modificación de la experiencia de la persona: al modificarse la

estructura comprensiva previa, puesto que ésta pauta las actitudes, valores y acciones del individuo, éste ya no se enfrenta las distintas situaciones de la vida de la misma manera.

La concepción significativa del aprendizaje suele oponerse a la idea de aprendizaje mecánico, ese tipo de aprendizaje que consiste solamente en recibir y recibir información, almacenarla y luego recuperarla convenientemente en un examen. Sin embargo, como reconoce el propio Ausubel, el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo no se oponen sino que se complementan formando un continuo. Si aprender significativamente depende de que el estudiante tenga una estructura previa de comprensión, entonces una buena manera de preparar el aprendizaje significativo es enriqueciendo el saber previo del estudiante. A medida que las personas son mayores y tienen una experiencia más rica del mundo y de la vida, su estructura previa de comprensión es más compleja y, por tanto, más adecuada para aprender significativamente. Pero cuando las personas son más jóvenes o han tenido menos contacto con cierto tipo de conocimientos naturalmente estarán en peores condiciones para aprender significativamente. En estos casos un poco de instrucción puramente informativa es muy conveniente para preparar un buen aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Los dos ejemplos paradigmáticos de la complementariedad entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo son el aprendizaje de las lenguas y el aprendizaje de los conocimientos especializados. Para que un niño pueda aprender los aspectos básicos del funcionamiento de una lengua, no para que aprenda a hablar, es necesario que aprenda a darle nombre a las propias formas verbales. Las palabras ‘sintagma’ o ‘nominal’, por ejemplo, no las aprenden los niños en la interacción cotidiana. Solamente acceden a ellas en procesos de instrucción cuyo primer paso es simplemente enseñarles a identificar elementos del mundo, palabras, y a darles un nombre: ‘sintagma’ o ‘nominal’. Este tipo de enseñanza es mecánico. Sin embargo, cuando se han aprendido esas dos palabras, el niño tiene ya un conocimiento con el que puede hacer buenos análisis de lo que dice y así puede ir ganando la habilidad para hablar cada vez mejor y para expresarse de un modo correcto. Estos nuevos aprendizajes sí son significativos y aportan sentido a su vida.

El aprendizaje mecánico es un tipo de aprendizaje que puede llamarse receptivo. En el aprendizaje por recepción el contenido a aprender se presenta en su forma final, como un conocimiento dado. Así, el estudiante sólo debe internalizar o incorporar el material que se le presenta, de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior, ejemplarmente en el examen.

Al aprendizaje por recepción suele oponerse un aprendizaje por descubrimiento, popularizado por Howard Gardner. En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento supone que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y

reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado.

Esta idea de redescubrir el conocimiento, rectora de todas las pedagogías constructivistas, ha dominado la escena educativa en nuestro país los últimos treinta años y ha llevado a la satanización del aprendizaje por recepción. La teoría del aprendizaje significativo suele hermanarse con las ideas constructivistas. Sin embargo, el aprendizaje significativo no es una forma de aprendizaje receptivo ni de aprendizaje por descubrimiento.

Si la condición para que un aprendizaje sea significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es acomodada en la estructura cognitiva. Al armar un rompecabezas por ensayo y error, claro ejemplo de aprendizaje por descubrimiento, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y, por lo tanto, aprendido mecánicamente. Por otro lado, es claro que una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno: puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Cuando las clases se orientan por el aprendizaje por recepción, suelen ser criticadas por los defensores del aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, esta crítica está injustificada a la luz del aprendizaje significativo. En ningún estadio de la evolución cognitiva del educando es necesario que todos los conocimientos tengan que ser descubiertos. Como bien señaló Frege, buena parte del tesoro de la humanidad reposa en los pensamientos que pueden transmitirse sin necesidad de reinvención a cada paso. ¡El teorema de Pitágoras, la cronología de la segunda guerra mundial, o los principales criterios taxonómicos no pueden ser descubiertos! Deben ser aprendidos por instrucción explícita mecánica y receptiva, pero resultan significativos en la medida en que contribuyan a enriquecer la estructura cognitiva del estudiante.

El aprendizaje por descubrimiento puede ser especialmente apropiado para ciertos casos, como para aprender técnicas científicas o algunas generalizaciones inductivas simples. Pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, como los datos de la historia universal, la obra completa de un escritor, o un mapa de corrientes filosóficas, es simplemente inoperante e innecesario. Por otro lado, el método expositivo propio del aprendizaje por recepción puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje significativo y sea más eficiente que cualquier otro método para la asimilación de contenidos en la estructura cognitiva.

6.2.3 Condiciones del aprendizaje significativo

Como dijimos al inicio, el aprendizaje significativo requiere cuatro condiciones básicas:

- disposición del estudiante,
- formas concretas de enseñanza,
- organización de los contenidos y
- adecuación de los entornos sociales del aprendizaje.

La primera y la tercera de estas condiciones han sido reconocidas por los teóricos del aprendizaje significativo. De hecho se ha enunciado la conexión explícita entre ellas. El alumno debe tener “una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel, 1983).

Según esto, es indispensable que los contenidos sean potencialmente significativos, es decir que puedan relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno. Esto quiere decir que debe haber una conexión lógica intrínseca entre los contenidos enseñados y los conocimientos que efectivamente tienen los estudiantes. Esta conexión se denomina “significado lógico” de los contenidos. Cuando el significado lógico hace posible que efectivamente el estudiante se apropie de los contenidos que se le enseñan y, por lo tanto, cuando esos contenidos se convierten en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular, se puede decir que han adquirido un "significado psicológico".

De lo dicho se sigue la aparición del significado psicológico no depende sólo de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo. Es imprescindible que su propia estructura previa de comprensión incluya elementos y estructuras suficientes para poder asir el contenido lógico que el profesor pone a su alcance.

Estos requerimientos necesarios mínimos de la estructura cognitiva previa del estudiante son sólo una parte de lo que llamamos disposición del estudiante (Ausubel, 1983). También es indispensable un componente actitudinal de tipo afectivo. Hace falta que el estudiante no tenga actitudes memorísticas sino integradoras, que quiera aprender realmente.

En suma, independientemente de cuánto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos. A la inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

Las otras dos condiciones del aprendizaje significativo son la forma expositiva y el entorno social favorable. Estos son dos requerimientos externos al contenido mismo por aprender. El contenido debe tener significado lógico, es decir, debe tener conexiones lógicas efectivas con el saber previo del estudiante. Sin embargo, la existencia de tal significado lógico no es suficiente

para que sea adecuadamente aprehendido y, por tanto, para que cobre significado psicológico. La mediación necesaria entre el significado lógico y el psicológico es una adecuada didáctica, una adecuada manera de presentar el material de modo que resulte asible por el estudiante, de modo que el significado lógico se haga manifiesto. Un mismo contenido lógicamente significativo puede cobrar significado psicológico o no, dependiendo de qué tan explícitas y claras se presenten, por parte del profesor, las conexiones entre ese contenido y el saber previo del estudiante.

La última condición es la existencia e influencia de un entorno social favorable. Esto quiere decir que el aprendizaje significativo se ve potenciado y favorecido cuando los entornos sociales -familiares, escolares, de amigos, etc.- estimulan el valor del conocimiento para la vida. Cuando la vida social del estudiante reclama conocimiento y aprovecha adecuadamente el conocimiento, el estudiante tiene evidencia palpable del valor de aprender y de aprender bien, con sentido. Por eso los entornos sociales contribuyen a fomentar esa actitud favorable del estudiante para el aprendizaje significativo. Pero no solo esto. El contacto con entornos socioculturales ricos enriquece la estructura cognitiva del estudiante de un modo implícito, por lo general, y explícito en algunas ocasiones. Por esa razón mientras el entorno sociocultural sea más rico culturalmente, habrá mejores condiciones para el aprendizaje significativo.

Vygostki sostiene que a medida que el individuo se desarrolla y es guiado, sus funciones psicológicas superiores sufren una serie de transformaciones que se explican porque se construye una destreza que el sujeto controla y regula. Como vimos desde un principio, el lenguaje es el instrumento que permite el desarrollo de estas destrezas, pues, como se dijo en la sección anterior, se construye desde lo externo hacia lo interno. De manera semejante, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos que sólo funcionan cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Estas tesis sobre el desarrollo cognitivo implican una revisión cuidadosa de la perspectiva sociocultural de la cognición.

6.2.4 Enseñar para la comprensión

Desde el punto de vista pedagógico, las dos tareas más urgentes a la hora de promover el aprendizaje significativo son las de organizar el material a enseñar de modo que tenga significado lógico, y diseñar modelos de enseñanza que permitan la captación del significado lógico de modo que pase pronto a convertirse en significado psicológico. Para poder adelantar estas dos tareas, es relevante tener presente que en la teoría del aprendizaje significativo los contenidos aprendidos pueden ser de tres tipos: representaciones, conceptos o proposiciones.

El aprendizaje de representaciones es el más elemental y básico. De él dependen los demás tipos de aprendizaje y consiste en la atribución de significados a determinados símbolos. El aprendizaje de representaciones “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel, 1983).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños; por ejemplo, el aprendizaje de la palabra *Pelota* ocurre cuando se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento y, por consiguiente, significan la misma cosa para él. No se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

El aprendizaje de conceptos requiere un poco más que el de representaciones. Los conceptos son formas de clasificación de objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos comunes. Esas formas de clasificación se estabilizan mediante la asignación de símbolos. (Ausubel, 1983).

Los conceptos se adquieren a través de procesos de formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos comunes que recoge el concepto se aprenden a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. Así, por ejemplo, el niño adquiere el significado genérico de la palabra *pelota* por contacto con una o varias pelotas que ha tenido a su alcance. No obstante, ese símbolo sirve también como significante para el concepto *pelota*. En este último caso se establece una equivalencia entre el símbolo y los atributos comunes a cualquier pelota.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario. Los atributos comunes que recogen los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. La ampliación del vocabulario permite al niño contar con una base cada vez más amplia de símbolos para la conceptualización. La asimilación ocurre cuando dos conceptos se asocian. Así, el niño puede asimilar conceptos de colores distintos como ‘azul’, ‘verde’ o ‘naranja’, y también conceptos más generales como el de color’, que agrupa todos los anteriores. Ante la presencia de una pelota el niño puede asimilar el color de una naranja con la pelota, y construir por asimilación el concepto de ‘pelota naranja’ y el de ‘pelota con color’.

Por último está el aprendizaje de proposiciones. Aprender proposiciones es algo más que asimilar lo que representan las palabras, combinadas o aisladas. Exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario. Éstas se combinan de tal forma que el contenido resultante es más que la suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognitiva. Por asimilación el estudiante puede construir el concepto de ‘pelota naranja’. Una cosa distinta es comprender el significado de la proposición “esta pelota es naranja”. El concepto ‘pelota naranja’ no tiene las mismas características de la proposición “esta pelota es naranja”. Las proposiciones pueden ser verdaderas o falsas y pueden justificarse o probarse. Los conceptos carecen de estas características, de modo que el

aprendizaje de proposiciones se hace indispensable para el desarrollo de habilidades inferenciales y de razonamiento y no sólo de clasificación y categorización.

Una característica común al aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones es que todos ellos responden al mismo principio esencial del aprendizaje con sentido, del aprendizaje significativo, según el cual aprender significativamente es asimilar el contenido nuevo con el contenido significativo que hay en la estructura previa de comprensión del estudiante. La asimilación es el proceso por el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura preexistente" (Ausubel, 1983).

Como hemos dicho, el proceso de asimilación está orientado a la modificación de la experiencia del estudiante. Por eso no es solamente un proceso de integración de lo nuevo en lo que ya había, sino un proceso en el que lo novedoso que es aprendido pasa a modificar también la estructura de lo que ya el estudiante sabía. Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada (Ausubel, 1983).

Sin embargo, el aprendizaje significativo no es instantáneo sino que es un proceso gradual de comprensión del significado lógico de los contenidos aprendidos. Esto quiere decir que la asimilación de los nuevos contenidos se da gradualmente en un periodo que va de tener los contenidos nuevos como algo realmente nuevo y diferenciado de los conocimientos ya adquiridos, hasta el punto en que los conocimientos nuevos están ya integrados de un modo indiferenciado con el saber previo del estudiante, de su subsunsores. En este punto es cuando podemos hablar ya de aprendizaje significativo completo.

En los primeros momentos de este periodo de asimilación, los contenidos novedosos todavía están diferenciados de los contenidos previos que conoce el estudiante. Por eso tales contenidos están disponibles de un modo casi aislado, durante cierto tiempo son disociables de sus subsunsores, por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales. A medida que el proceso de asimilación avanza, se da una paulatina integración entre el contenido nuevo y los subsunsores, y esto implica cada vez una mayor indiferenciación del contenido nuevo aprendido respecto del previo ya sabido. Esto quiere decir que gradualmente los contenidos nuevos dejan de verse como información aislada nueva y ya se la ve como íntimamente relacionada con el conocimiento previo y, por lo tanto, como algo perfectamente conectado con lo ya sabido. Es en este momento cuando el significado lógico de los contenidos alcanza también significación psicológica para el estudiante. Este proceso de integración e indiferenciación del contenido novedoso puede llamarse un proceso de *olvido*. Olvidar sería la pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz a la que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados psicológicos. (Ausubel, 1983). Inmediatamente después de que se produce el aprendizaje significativo comienza una segunda etapa de asimilación por olvido conocida como asimilación obliteradora. La asimilación

obliterada "sacrifica" cierta cantidad de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos. Nunca es posible una articulación satisfactoria entre los conocimientos nuevos y los ya existentes sin que los conocimientos nuevos se vean modificados, enriquecidos o empobrecidos, en el proceso de asimilación. Los detalles que se pierden en este proceso, no obstante, podrán recuperarse a medida que el aprendizaje cubra cada vez secciones más especializadas.

La esencia del proceso de asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende. De esa interacción resulta un producto en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado sino que también el subsunsor adquiere significados adicionales. Durante la etapa de retención, el producto no está consolidado y es disociable, para luego entrar en la fase obliteradora donde se asimila ya del todo transformando la estructura comprensiva previa y produciendo cierto *olvido* de lo recién asimilado.

Para terminar esta breve presentación cabe mencionar rápidamente que se reconocen tres tipos de relaciones que pueden darse entre los contenidos adquiridos y los contenidos previos sabidos por los estudiantes: subordinación, supraordinación y coordinación. Ausubel considera este tipo de relaciones quedan bien descritas pensando que la estructura cognitiva tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, y que “la organización mental ejemplifica una pirámide […] en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias” (Ausubel, 1983).

En primer lugar se reconoce una relación de subordinación. Esta se da cuando los conocimientos previos del estudiante son más generales que los que adquiere. En este caso los conocimientos nuevos quedan subsumidos en los que el estudiante ya tenía. La asimilación en este caso consiste en subsumir el nuevo contenido, como ejemplificación de un saber más general previamente obtenido. El aprendizaje significativo por subordinación de contenidos posibilita los procedimientos deductivos en los que, por regla general, el conocimiento procede de la generalidad de los principios a la particularidad de los casos. Habría dos tipos de asimilación por subordinación: derivativa y correlativa. El primer tipo de asimilación ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva. El aprendizaje subordinado es correlativo, "si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas" (Ausubel, 1983). En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su

significado no es implícito, por lo que los atributos del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

La segunda relación de asimilación es la que puede llamarse aprendizaje supraordinado. En este caso el nuevo contenido es de mayor generalidad que los contenidos relevantes preexistentes en la estructura comprensiva del estudiante. Este es el caso del aprendizaje por razonamiento inductivo, cuyo resultado es el aprendizaje de una afirmación más general y comprehensiva que todos los casos anteriores. El aprendizaje por supraordinación implica sintetizar ideas componentes (Ausubel, 1983). El aprendizaje supraordinado puede contribuir en estados posteriores a un aprendizaje subordinado. Este es el caso paradigmático de aprendizaje de largo plazo, pues allí se pueden aprender principios cada vez más generales, de modo que lo que en un momento pudo tenerse por general, luego puede tenerse por algo menos general a la luz de un principio más incluyente. Así, una proposición subordinante puede convertirse, en el curso de la vida, en una proposición subordinada. Este hecho confirma que la estructura cognitiva es modificada constantemente en el aprendizaje significativo y que aprender significativamente implica aprovechar la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

El tercer tipo de relación de asimilación que reconoce el aprendizaje significativo se da cuando el contenido adquirido es del mismo nivel que el contenido cognitivo relevante preexistente. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino que se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supraordinadas. Este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad de subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo.

Finalmente el material nuevo, en relación con los conocimientos previos no es más inclusivo ni más específico, sino que se puede considerar que tiene algunos atributos de criterio en común con ellos, y pese a ser aprendidos con mayor dificultad que en los casos anteriores se puede afirmar que "Tienen la misma estabilidad […] en la estructura cognoscitiva" (Ausubel, 1983), porque fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos.

6.2.5 El papel de las emociones en el aprendizaje significativo

En la educación con sentido las emociones juegan un papel inestimable porque, como se ha reconocido recientemente, las emociones son formas de enfrentar la vida, estrategias que tenemos las personas para desenvolvernos en el mundo (Solomon, 2007). La educación con

sentido consiste en ayudar al estudiante a aprender el significado de los conocimientos mediante una articulación conveniente del conocimiento nuevo con el conocimiento que él ya tiene como estructura previa de comprensión, las emociones son centrales para el aprendizaje significativo, gracias a su estructura cognitiva.

La estructura cognitiva de las emociones consta de cuatro elementos:

- los intereses personales del individuo,
- las valoraciones de los hechos que hace el individuo,
- las formas de percepción del individuo y
- sus expresiones emocionales.

La combinación adecuada de estos cuatro elementos para un buen desenvolvimiento cotidiano es lo que propiamente podemos llamar inteligencia emocional (Solomon, 2007).

Durante mucho tiempo las emociones se consideraron meras respuestas físicas incontrolables, fuera del alcance y la voluntad de las personas. Así, por ejemplo, al sufrir un ataque de celos la gente se sentía poseída por una fuerza irrefrenable que la llevaba a gritar, manotear y llorar. De igual manera, en el enamoramiento las personas suelen sentirse dominadas por una fuerza que rompe toda barrera, que no conoce fronteras ni distingos y que, por eso, puede llevarnos más allá de toda convención social. Sin embargo, desde finales del siglo XX numerosos estudios empezaron a reconocer que esta imagen de las emociones es equivocada y hoy en día reconocemos que las emociones no son impulsos instintivos ciegos e irracionales, sino que son formas sofisticadas de evaluación de los sucesos que nos sirven como guía en la vida (Nussbaum, 2001).

El primer rasgo de esta comprensión cognitiva de las emociones es que las emociones son una estructura cognitiva que tiene un componente fundamental en los intereses del individuo. Parece que es imposible tener una emoción cualquiera sin que los intereses de la persona se vean comprometidos. No puede haber emociones cuando algo nos es indiferente. Así, por ejemplo, sólo nos puede asustar algo si afecta nuestra vida, nuestros planes o nuestros anhelos. Sólo puede despertarnos los celos algo que amenace nuestro interés de estar con alguien. Sólo puede entristecernos la pérdida de algo que consideramos importante para nosotros mismos. Esta característica nos ha permitido reconocer una estrecha relación entre las emociones humanas y la búsqueda de sentido de las personas en su esfuerzo por ser felices. En la medida que involucran los intereses personales, las distintas emociones son un indicador de qué tan amenazados o satisfechos están esos intereses. Cuando aprendemos a comprender las emociones, mejora nuestra capacidad para conocernos a nosotros mismos: lo que esperamos, lo que nos afecta, lo que nos agrada, lo que nos hace felices. Comprender las propias emociones es una valiosa herramienta para ayudarnos a orientar en la vida buscando la felicidad (Nussbaum, 2001)

La segunda característica central de las emociones es que son formas de evaluación. En la medida que las emociones involucran nuestros intereses personales, funcionan como juicios de valor que hacemos sobre los hechos, las personas o los sucesos del mundo. Lo que pone en peligro nuestros intereses es juzgado como amenazante; nos da tristeza perder lo que queremos precisamente porque lo queremos y sólo nos da tristeza en la medida en que lo juzguemos perdido. Así, sólo podemos amar lo que juzgamos amable o benéfico, sólo nos repugna lo que consideramos asqueroso, etc. En esto consiste el carácter evaluador de las emociones: ellas mismas son juicios de valor que hacemos sobre las personas, sobre los hechos y sobre los sucesos del mundo. Gracias a esta característica es posible reconocer las emociones como estados psicológicos racionales. Las emociones no son brutos impulsos ciegos, sino que guardan una estrecha relación con nuestras creencias, nuestros deseos y nuestra visión del mundo y de la vida. Algunas creencias pueden modificar nuestras emociones, cambiar de deseos también puede hacerlo. Esto quiere decir que las emociones se pueden controlar racionalmente, aunque no sólo racionalmente. Pero si las emociones se pueden controlar, entonces podemos aprovecharlas para vivir mejor de acuerdo a nuestros intereses (Nussbaum, 2001).

La tercera característica de las emociones es que funcionan como formas de percepción. Los juicios emocionales no son meras actividades intelectuales. Cuando juzgamos que algo es peligroso, atemorizante, asqueroso, loable o deseable, por ejemplo, tales valoraciones se dan al momento mismo de percibir el objeto o el evento. No hay primero una percepción no valorativa de las cosas a la que sobreviene la valoración emocional: la percepción misma ya es emocional (Prinz, 2004). Esto es lo que se aprecia en el llamado amor a primera vista o en esos casos en los que la mera oscuridad nos resulta terriblemente miedosa. Este rasgo hace fundamental a las emociones en la formación integral porque nos hace ver que nuestras emociones constituyen nuestra forma de estar en el mundo, la manera como lo percibimos, el hecho mismo de que la vida nos parezca hermosa o terrible, o que le temamos al futuro depende de cómo percibimos emocionalmente los hechos. Esto se ve mejor cuando atendemos al cuarto rasgo definitorio de las emociones humanas: la expresión.

La expresión emocional es la manera como corporalmente manifestamos nuestra valoración perceptiva de los sucesos. Cuando estamos enamorados al borde de la locura, por ejemplo, la percepción de nuestro ser amado es tanto juicio como expresión: ver al amado implica sudar, agitarse, ponerse nervioso, etc. Ver algo peligroso conlleva una aceleración del ritmo cardiaco, a lo mejor un grito y una expresión facial característica. Estos son sólo algunos ejemplos de que percibir algo bajo una valoración específica supone una respuesta corporal característica. Entre los seres humanos la expresión facial es el mejor indicador de la percepción emocional. Cuando alguien está triste, por ejemplo, por mucho que nos lo niegue su rostro nos lo dirá. El estado de ánimo se ve primero en el rostro que en cualquier otra manifestación. Este cuarto rasgo definitorio de las emociones humanas también es un ingrediente valioso para la educación con sentido, pues ayuda a entender que nuestras formas de reaccionar, de comportarnos y de

expresarnos en la vida obedecen a la manera como valoramos las cosas. Nuestra visión del mundo se refleja en nuestra corporalidad, por eso cuando cambiamos genuinamente lo que creemos de las cosas o cómo las valoramos, una auténtica modificación corporal y de comportamiento tiene lugar.

La conjunción de los cuatro elementos característicos de las emociones nos permite entender qué es la inteligencia emocional. Ser inteligente emocionalmente es tener la capacidad para experimentar las emociones en su integridad de un modo adecuado. Cultivar la inteligencia emocional ayuda a valorar las cosas en su justa medida, a reaccionar convenientemente a las cosas que pasan, a poder dominar las propias emociones para que ellas mismas no se adueñen irreflexivamente de nosotros y a poder ver nuestra propia vida en el horizonte de la emoción más querida por cualquier ser humano: la felicidad.

La inteligencia emocional no consiste llanamente en saber controlar las emociones (Goleman, 1995). Por el contrario, es una manera de aprovechar la riqueza emocional que tenemos en la búsqueda de la 1felicidad. Permitirnos ser felices, permitirnos sentir tristeza, dejarnos enfadar por buenas razones e incluso promover la indignación cuando no la sentimos son actitudes propias de la inteligencia emocional. Privarnos de ciertas emociones es empobrecernos. Entregarnos ciegamente a ellas es desconocer su propia naturaleza racional. La auténtica inteligencia emocional consiste en permitirnos experimentar nuestras emociones en toda su complejidad y riqueza, sin perder de vista que esa riqueza está orientada a la construcción del sentido de nuestra vida en la búsqueda de la felicidad. Precisamente por anclarnos a un presente y proyectarnos a una vida feliz desde este presente, las emociones son un componente de valor inestimable en la formación integral, en la educación para la comprensión y en el aprendizaje con sentido.

6.3 LA COTIDIANIDAD: TRASFONDO Y HORIZONTE DE LA FORMACIÓN

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas asume que la educación es una labor social orientada al crecimiento integral de los individuos y las sociedades, y al cuidado y aprovechamiento razonable del entorno. Para lograr esto es indispensable que la educación tenga como referente de trasfondo la realidad sociocultural de los educandos, su cotidianidad, y que asuma la cotidianidad como el horizonte a enriquecer y al cual contribuir. Si la educación debe servir para la vida de las personas, entonces la cotidianidad debe ser el trasfondo y el horizonte de la educación.

6.3.1 Cotidianidad: cultura e interacción social

Para empezar, introduciremos un par de definiciones básicas que nos ayudarán a entender el papel de la vida cotidiana en la formación integral. Por 'cultura' podemos entender las pautas de comportamiento explícitas, implícitas, adquiridas o transmitidas mediante símbolos de un grupo humano delimitado por una región o sitio donde se desarrolla; es decir, un conjunto de significados que permiten las relaciones entre las personas. Por 'sociedad' podemos entender el tejido o malla de relaciones e interacciones que unen a la gente a partir de estos significados o símbolos que son la cultura. En este sentido, podemos entender que la confluencia de cultura e interacción social, situadas siempre en un entorno objetivo, es lo que conforma lo que podemos llamar cotidianidad.

Dadas estas definiciones, se aprecia rápidamente un primer sentido en el que la educación para la comprensión y la cotidianidad se relacionan: es indispensable un ejercicio educativo comprensivo por el que los seres humanos lleguen a apropiarse del complejo entramado de significaciones, la cultura, que les permita entrar a formar parte del tejido social. Las presuposiciones e implicaciones de esta tesis deben explorarse con mayor detenimiento.

Si los seres humanos maduran como lo que son en una cultura y una sociedad, y si, además, no se está inmerso en sociedad y cultura por el simple hecho de nacer, sino que la entrada en una y otra es fruto del ejercicio educativo, entonces, cabe extraer al menos dos conclusiones. En primer lugar, que perfeccionamos nuestra humanidad en la interacción con otros seres humanos, y, en segundo lugar, que la educación es el aspecto más fundamental de la convivencia humana, pues en ella es donde madura lo humano. Las sociedades y las culturas adoptan la educación como una manera de formar a las personas en el entendido de que cada cultura y cada sociedad quiere formar a las personas a su imagen y semejanza. Por eso suele decirse que la educación es una preparación para la vida: porque las sociedades tienen formas concretas de vivir que tratan de reproducir y perpetuar mediante la educación. En este sentido es claro que la cotidianidad es el trasfondo del que parte toda práctica educativa.

En este orden de ideas, la educación debe cumplir con dos tareas: el fortalecimiento de lo humano, en el sentido mencionado, por una parte; y la enseñanza de habilidades propias para un adecuado vivir y convivir en comunidad, por otra. Esta segunda tarea es lo que propiamente llamamos capacitación.

Ahora bien, si podemos caracterizar a las sociedades humanas como sistemas sociales complejos debido a la cantidad de fenómenos independientes que los conforman, que de alguna manera resultan ordenados e interactuando entre sí, entonces, para poder hacer un estudio del sistema social que posibilite una aproximación a las necesidades de la educación, tenemos que hacer un acercamiento al espacio sociocultural, en toda su complejidad sistémica, haciendo que la vida del hombre en formación transcurra en contextos históricos, geográficos, económicos y otros, propios de los sistemas sociales que interactúan con él, y por eso mismo sean donde desarrolle su existencia.

6.3.2 Interacción social para formar integralmente

Partimos de que una institución, cuyo enfoque humanista esté dirigido a la formación integral, debe promover procesos de construcción de sentido mediados siempre por lo social y las perspectivas de un mañana mejor. Entendiendo que el conocimiento no es un objeto que se pasa de un sujeto a otro sino que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.

El desarrollo intelectual de un individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmerso, considerando que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual, como anotamos. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando a partir la interacción se llega a la internalización. Este postulado nos remitiría directamente a Vygotski cuya categoría de Zona Próxima de Desarrollo, ZPD, privilegia el aprendizaje próximo y social como un proceso de asimilación, acomodación y equilibrio, donde la interacción de los individuos producen acciones comunicativas que generan cultura, sociedad, lenguaje y pensamiento creativo y dan forma a las diferentes búsquedas de sentido y a la esperanza de un mañana mejor (Hernández, 1980).

Vygotski concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotski afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Piaget enfatizaba la importancia de la interacción social como facilitadora del desarrollo infantil. Su idea es que los debates y discusiones interpersonales dan pie a reconsiderar la propia perspectiva y generan un proceso cognitivo. De este modo, la tarea del análisis sociocultural consiste en comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente en el contexto sociocultural, institucional e histórico.

En esta idea coincide Luria (2000) pues considera que para explicar las formas altamente complejas de la conciencia hay que ir más allá del organismo humano. No buscar los orígenes de la actividad consciente y la conducta categórica en el cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de vida[7]. Esto significa que hay que buscar esos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana y en las diferentes formas de encarnación de la esperanza como un mañana adecuado a las necesidades de nuestro presente.

Para comprender mejor este proceso conviene introducir la idea de intersubjetividad. Ésta aparece como pertinente en la medida en que se refiere a los interlocutores de una situación

[7] Tomando distancia de Luria, entendemos por condiciones externas tanto a los factores sociales y del entorno como al factor trascendente, parte integral de nuestra filosofía institucional.

comunicativa que comparten una perspectiva. La intersubjetividad tiene que ver con qué sentido y bajo qué condiciones dos personas que se involucran en un diálogo pueden ir más lejos de sus mundos privados diferentes.

La base lingüística para la realización de esta empresa no es un repertorio fijo de significados literales compartidos, sino bosquejos muy generales y parcialmente negociados de contratos concernientes a la clasificación y atribución de significado inherente al lenguaje ordinario. Puede ser denominada función unívoca y se centra en cómo es posible transmitir significados adecuadamente. Esta función se cumple mejor cuando los códigos del hablante y los del oyente coinciden más completamente y, en consecuencia, cuando el diálogo tiene el máximo grado de univocidad.

La función dialógica tiende al dinamismo, la heterogeneidad y el conflicto entre voces. En vez de tratar de recibir significados que residen en los enunciados de los hablantes como algo previsto por la metáfora del conducto, el foco está puesto en cómo puede un interlocutor usar textos como si fueran dispositivos de pensamiento y, apropiándoselos, responder a ellos de forma tal que generen nuevos significados.

Al igual que la apropiación, la alteridad es una noción que se relaciona con la distinción entre un yo y un otro. En este contexto ‘ser’ significa ‘ser para otro’ y, a través del otro, para uno mismo. El hombre no posee territorio soberano interno, está, íntegra y permanentemente, en el límite buscándose a sí mismo; mira en los ojos del otro, a través de los ojos del otro. No puede hacer sin el otro, no puede ser él mismo sin el otro, debe encontrarse con el otro, encontrando al otro en sí mismo.

La alteridad es la base de toda existencia, y el diálogo la estructura primordial de cualquier existencia específica que representa un intercambio constante entre lo que ya es y lo que aún no es. El hecho es que cuando el oyente percibe y comprende el significado del discurso, simultáneamente adopta una actitud activa, responsiva, hacia él. Concuerda o disiente total o parcialmente, lo aumenta, lo aplica, se prepara para su ejecución, etc. El oyente adopta esta actitud responsiva todo el tiempo que dura el proceso de audición y comprensión, a veces literalmente y desde la primera palabra que pronuncia el hablante. Cualquier comprensión de un discurso vivo, de un enunciado vivo, es inherentemente responsiva aunque pueda ser variable.

De este modo, todo diálogo debe ser entendido como algo que involucra tanto características unívocas de transmisión de información y de intersubjetividad, como tendencias generadoras de pensamiento y, por eso mismo, de alteridad.

Queda puesta en evidencia entonces la importancia de la interacción social para la formación integral, puesto que la sociedad está formada por una serie de prácticas institucionales, la interacción, que aseguran la permanencia del colectivo por la actividad que se da entre los individuos, como afirmó Durkheim (1998). Por esta razón, autocomprenderse a partir de los conceptos de lo social y lo cultural es imprescindible para un Proyecto Educativo Institucional y,

así las cosas, resulta fundamental definir de la mejor manera el contexto sociocultural de la institución educativa. Una autocomprensión de este tipo involucra al menos los siguientes aspectos:

- Atender a la interacción entre personas, y entre ellas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de las acciones. Asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje como interactivos y continuos.
- Comprender el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia.
- Considerar aspectos no observables como el pensamiento, las actitudes y las creencias o percepciones de los distintos actores institucionales.
- Dar relevancia a la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- Tener en cuenta que este proceso no se da en un marco vacío, sino que se inserta dentro de la esperanza del hombre encarnada en diversos modos de comprender el mañana como un futuro mejor acorde con las diferentes búsquedas de sentido.

6.3.3 Lenguas y ciencias para enriquecer la cotidianidad

Uno de los imperativos de la sociedad contemporánea es su tentativa de superar los provincianismos y abrirse a la idea de una aldea global. El imperativo de la globalización se convierte en un desafío para la educación y para la formación integral porque le obliga a reconocer que si bien la cotidianidad es el trasfondo y el horizonte de la educación, definir la cotidianidad desde el mero provincianismo cultural resulta fuera de lugar. Nuestro punto de partida debe ser el contexto global, y la formación integral debe apuntar a un horizonte global también.

Las dos mayores exigencias para la formación integral en un contexto globalizado son el fortalecimiento de las posibilidades de comunicación global y también el fomento del desarrollo científico técnico. Pensar estos dos imperativos formativos es un reto para el Colegio San Bonifacio de las Lanzas dadas sus características de ser una institución regional. Desde su reconocimiento como protagonista de la educación en su región y, por consiguiente, del desarrollo de su gente, el Colegio debe abrirse al contexto global.

De lo dicho se sigue que el Colegio San Bonifacio de las Lanzas se comprometerá con el aprendizaje intensivo de la lengua de la globalización como una forma de promover el potencial de apertura internacional de la institución y de sus estudiantes. Entendemos que el dominio de una segunda lengua es el requisito mínimo que debe satisfacerse para que una institución educativa ofrezca realmente posibilidades de apertura a la cotidianidad para sus estudiantes. Si ya no vivimos en el encierro del provincianismo sino en la aldea global, tenemos que poder hablar en la lengua que todos comprenden. Sólo de esta manera puede cumplirse el objetivo de enseñarle al mundo el potencial y riqueza de nuestro país y nuestra región, y sólo así podremos

aprovechar lo mejor que el mundo nos da para el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo regional.

Por otra parte, en consonancia con las políticas del Ministerio de Educación Nacional y de Colciencias, el Colegio San Bonifacio de las Lanzas reafirma su compromiso con la región y con el país al asumir que la formación de los estudiantes debe promover la investigación y la innovación. Este es el auténtico sentido de la formación integral: no se trata de reproducir la cultura ya existente sino de desarrollarla. Si la formación integral tiene por trasfondo la cotidianidad social y cultural, y por horizonte la cotidianidad misma, pero enriquecida, entonces la formación para la investigación, el desarrollo y la innovación son imperativos de formación.

En el contexto específico de las políticas de investigación e innovación nacionales, el conocimiento científico tiene prelación en materia de investigación, desarrollo e innovación. Uno de los principales retos de nuestro país es la creación de riqueza económica. Para responder a este reto las políticas nacionales se han orientado al desarrollo del conocimiento científico dada su estrecha relación con el mundo productivo. El Colegio San Bonifacio de las Lanzas se une a esta iniciativa en su política de promoción de la ciencia.

6.3.4 Un horizonte integral de cotidianidad

Para una institución que asume como primer principio rector de su práctica educativa la formación integral, el énfasis en lenguas, tecnología e innovación científica no puede ser el único horizonte de formación. Por eso el Colegio San Bonifacio de las Lanzas asume como necesario complementar el énfasis tecnológico y en lenguas con un trabajo en todas las dimensiones de la persona. Por supuesto que las instituciones de educación son las principales responsables de la formación profesional y el desarrollo del potencial científico en cada país, así como de la creación y difusión de los valores más auténticos de su cultura. Sin embargo, dotar a los futuros profesionales no sólo de una alta cultura científica, sino también espiritual y estética es uno de los mayores retos del trabajo educativo.

Algunas dimensiones propias del ser humano frecuentemente marginadas por el cientificismo son la estética, la espiritual y la ética. Al respecto cabe señalar que en su vida diaria el individuo comienza a establecer un conjunto ordenado de relaciones que no sólo se fundamenta en el sistema económico de su sociedad. Unido a éste penetra y es influido por un conjunto de nexos espirituales que enriquecen su quehacer social y hacen que su actividad se introduzca como parte de la cultura de su comunidad y de su país, cultura que le permite reflexionar, establecer relaciones, formarse determinada ideología y convicciones cuyo objetivo primordial va encaminado a transformarla y enriquecerla a través de su actividad.

Sin embargo, con el auge de las tendencias mercantilistas y consumistas que invaden a la sociedad contemporánea, la espiritualidad del hombre se enajena y se limitan las posibilidades del individuo de conocer y disfrutar el mundo a través de sus sentimientos y emociones.

En la vida espiritual de la sociedad en que vivimos la estética adquiere, junto con la ciencia, una significación cada vez mayor.

Dentro de este sistema de relaciones que es la sociedad la apreciación estética constituye una necesidad, un imperativo que educa al hombre, lo instruye y transforma sus puntos de vista, permitiéndole comparar las diferentes situaciones sociales del mundo en que se desarrolla como agente. Las cualidades y los gustos estéticos, saber comprender y crear lo bello en el arte y la realidad, son rasgos indispensables del hombre globalmente desarrollado, puesto que orienta el proceso humano de búsqueda del sentido; pero es necesario formar y educar estas cualidades ya que no se manifiestan por sí solas.

Los gustos y hábitos estéticos, desarrollados sobre la base de la concepción científica del mundo e inspirados por altos principios ideológicos, ennoblecen y enriquecen al hombre, hacen más interesante y sustanciosa su vida y condicionan la percepción emocional de la realidad. Estos permiten al individuo distinguir entre lo hermoso y lo feo, embellecer el trabajo y la vida, comprender el fin de los valores artísticos y humanos, cultivar las artes y agudizar sus capacidades de elección y juicio con vistas a un proyecto común.

Resulta evidente que en estas circunstancias la educación estética en una institución debe jugar un papel esencial en la formación de las generaciones, formando seres integrales como los que esperamos haya en una sociedad futura. Una institución educativa tiene que ser capaz de desarrollar en el joven el pensamiento creativo y la capacidad para hacer, para crear, para que pueda enfrentar, con conocimiento de causa, su responsabilidad en el devenir histórico; pero, ante todo, la educación debe lograr no sólo la realización intelectual del hombre, sino además su realización respecto a lo trascendente que implica la capacidad de transformar la naturaleza con su belleza.

Numerosas investigaciones que se han realizado en la esfera de la estética, han mostrado como resultado un alarmante deterioro en la capacidad de los jóvenes para apreciar y diferenciar los valores estéticos y artísticos en la creación contemporánea, a la vez que se observan tendencias al vulgarismo o a lo bizarro, por así decir, en diversas esferas de la conducta social.

Cada individuo se encuentra desde la infancia bajo el influjo de una cultura determinada, de objetos, ideas, valores y modelos de conducta. Evidentemente esta panorámica repercute en la educación del gusto estético y el desarrollo de preferencias más o menos cultas. La educación y la instrucción de ese individuo consisten precisamente en darle a conocer la cultura existente, e inculcarle los conocimientos, aptitudes y hábitos acumulados por la sociedad, así como los valores espirituales y los modelos y normas de conducta admitidos en ella a fin de ampliar su universo de información cultural y, a la vez, desarrollar en él potencialidades creadoras, sensibilidad y gusto por lo bello.

La sociedad contemporánea requiere que la ética y la estética contribuyan a la formación de las nuevas generaciones y a la educación del pueblo en general. El carácter generalizador y educativo de la ética y la estética es un factor de gran importancia para impulsar y contribuir a fortalecer lo nuevo que surge en los hábitos de vida y de trabajo en la sociedad.

6.4 LA COMUNICACIÓN: HERRAMIENTA DE LA FORMACIÓN

En las tres partes que preceden este capítulo se ha ido viendo cada vez con mayor fuerza que la comunicación es la herramienta por excelencia de la formación integral. La comunicación es tanto el lugar propicio para el encuentro de perspectivas en que consiste todo acto educativo, como el recurso idóneo para la transformación social y cultural no violenta. En los actos comunicativos específicos cobra cuerpo en la vida diaria del colegio su proyecto formativo orientado a la construcción de sentido desde la vida cotidiana y para la vida cotidiana.

6.4.1 Educación: comunicación y encuentro de perspectivas

En las líneas que siguen radicalizaremos la perspectiva comunicativa que venimos adoptando en una perspectiva dialógica. En esta perspectiva, Habermas (1987 y 2001) propone un modelo que permite analizar la sociedad a partir de dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad del mundo de la vida cotidiana y la racionalidad formal del sistema social. En el marco de la teoría de la acción comunicativa, los agentes sociales se caracterizan por participar de esta conjunción de racionalidades, y su interacción se percibe entonces como un esfuerzo por entenderse. El entendimiento busca un acuerdo que termine en la comprensión mutua del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros. De ahí que una persona que quiera decir algo de manera efectiva, debe hacerlo con credibilidad (es decir desde su perspectiva de racionalidad cotidiana) y respetando las normas comunicativas vigentes (es decir, desde la racionalidad del sistema) que permitan levantar razonablemente sus pretensiones de veracidad, rectitud y verdad.

Este modelo de racionalidad es idóneo para entender la práctica educativa. Un escenario de educación es, por excelencia, el espacio de encuentro entre la racionalidad del estudiante forjada en su cotidianidad y la racionalidad formal sedimentada ya en los saberes y prácticas sociales. El encuentro educativo es un auténtico acontecimiento de formación porque en él se conjugan la perspectiva singular del estudiante y la perspectiva común de la sociedad a la que está adaptándose. Educar es poner en juego interpretativo dos lenguajes: el del estudiante y el de la sociedad, puesto en boca del profesor.

Visto esto, resulta de capital importancia el concepto de acción comunicativa, pues se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con

medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. La acción comunicativa se puede definir como una interacción mediada por símbolos pertinentes, que tiene como núcleo fundamental las normas de acción que definen las formas recíprocas de conducta de los hablantes y han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente.

Ante la diversidad de maneras de habitar el mundo, sociedades, culturas, tribus urbanas, etnias y todo tipo de grupos humanos, parece una mera utopía la formulación de una teoría de la acción comunicativa. Sin embargo, la necesidad de cualquier hombre de dar un sentido a su vida prueba que la búsqueda de sentido es lo que nos hace iguales, a pesar de la multiplicidad de opciones vitales que nos ofrece este mundo y que nuestra capacidad creadora parece prometer. Pero no sólo en nuestra búsqueda de sentido coincidimos. También lo hacemos en el saber básico del mundo que es la cotidianidad. En la práctica comunicativa cotidiana no hay situaciones absolutamente desconocidas. Incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un mundo de la vida constituido desde un acervo cultural de saber que ya nos es siempre familiar. Esta fue la idea que nos llevó a sostener que la cotidianidad es el trasfondo de la formación integral.

Habermas reconoce que en la cotidianidad, marco de toda acción comunicativa, convergen tres de los cuatro principios de lo humano: lo subjetivo, lo social y lo ecológico. Por eso también reconoce que en toda acción comunicativa cotidiana los hablantes pueden tener pretensiones de validez para lo que dicen desde estos tres principios[8]. Esquemáticamente podemos presentar sus ideas así:

MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA		
Mundo Subjetivo	**Mundo Social**	**Mundo Objetivo**
Como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que puede manifestar verazmente ante un público	Como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas	Como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos
PRETENSIONES DE VALIDEZ		

[8] Además de los tres mundos que Habermas nos presenta, debemos recordar que el hombre solo se comprende en su totalidad si se concibe como un ser dirigido hacia lo trascendente, un ser que busca sentido, un ser con la esperanza de llegar o de establecer un mundo mejor que está por venir. Más que un olvido de Habermas, lo que podemos reconocer es una despreocupación por el tema de lo trascendente en el sentido que hemos usado, ya que él tiende su mirada sobre los mundos existentes y no sobre la posibilidad de un mundo futuro.

Veracidad	Rectitud	Verdad
Que la intención manifiesta se expresa de la misma forma en que es exteriorizada	Que el acto lingüístico se ajusta a un determinado contexto normativo. Es justo o aceptable según los criterios imperantes de rectitud moral	Que se dan de hecho los presupuestos existenciales del contenido proposicional

En la comunicación ordinaria, en la cotidianidad, elevamos continuamente estas pretensiones de validez sobre vivencias, normas, hechos y esperanzas de una vida mejor, que tratamos de justificar o validar acudiendo a argumentos que sometemos a la consideración de otros. Todo individuo que hace uso del lenguaje pone en juego implícita o explícitamente las siguientes pretensiones de validez: veracidad subjetiva, rectitud normativa, vinculación a la realidad (Habermas, 2001), y compromiso universal de construcción de un mundo mejor.

Habermas contempla 'acción comunicativa' y 'mundo de la vida cotidiana' como conceptos complementarios. En concreto, la acción comunicativa puede considerarse como algo que ocurre dentro del mundo de la vida, ya que éste es el lugar donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajan en el mundo y donde también pueden criticar o confirmar la validez de sus pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llagar a acuerdos.

De lo dicho se sigue que los interlocutores de una acción comunicativa se entienden desde y a partir del mundo de la vida que les es común, porque está simbólicamente estructurado, sobre algo en el mundo subjetivo, en el mundo social y en el mundo objetivo. Comprender lo que otro dice significa entonces saber qué lo hace aceptable en cuanto al cumplimiento de las condiciones necesarias para que él mismo pueda adoptar una postura afirmativa ante la pretensión de validez que a ese acto vincula el hablante. Por esta razón la teoría de la acción comunicativa coincide estructuralmente con la perspectiva de aprendizaje significativo y educación para la comprensión que asumimos más arriba. Educar es poner en juego una estructura previa de comprensión, el mundo de la vida cotidiana, con un conocimiento nuevo que puede enriquecerlo.

El problema es que esto no es del todo fácil de lograr. Por lo general las personas no alcanzan a entender las pretensiones de validez de los otros. Es más frecuente que las personas discutan y entren en conflicto por las diferencias de perspectivas que tienen. Frecuentemente encontramos que los estudiantes y los maestros tienen dificultades para entender la posición del otro. Los estudiantes no alcanzan a apreciar el valor de lo que sus maestros les enseñan, y los maestros no logran apreciar el valor de los conocimientos que tienen los estudiantes. Para

poder enfrentar esta difícil situación y hacer una propuesta ante ella, hay que contemplar un aspecto adicional: la posibilidad de argumentar.

Cuando alguna de las pretensiones de validez de los interlocutores resulta problemática puede acudirse a una específica forma de comunicación, el discurso argumentativo, cuya función es restablecer la comunicación regular entre los hablantes, resolviendo el cuestionamiento de una determinada pretensión de validez. La idea es que la racionalidad de las emisiones o manifestaciones de los hablantes se mide por las relaciones internas que entre sí guardan el contenido semántico, las condiciones de validez y las razones que, en caso de ser necesario, pueden alegarse en favor de la validez de esas emisiones o manifestaciones, de la eficacia de la regla de acción o en favor de la verdad del enunciado.

La idea de que la argumentación es un recurso adecuado para resolver los conflictos que aparecen por las diferencias entre perspectivas no sólo es una propuesta metodológica, sino que manifiesta un compromiso político institucional: el mantenimiento de la democracia por vías no violentas. La diferencia no debe eliminarse sino reconciliarse. Lo que se busca no es la homogeneidad sino el entendimiento. Por eso la propuesta argumentativa es incluyente, vincula a cualquier sujeto ofreciéndole un mecanismo para lograr consensos por la vía del diálogo. Esta concepción procedimental y políticamente comprometida de la argumentación se rige por dos principios: el principio discursivo (D) y el principio de universalidad (U).

D: “solamente pueden pretender ser válidas las normas que en discursos prácticos podrían suscitar la aprobación de todos los interesados” (Habermas, 1999).

U: “Una norma es válida únicamente cuando las consecuencias y efectos laterales que se desprenden previsiblemente de su seguimiento general para las constelaciones de intereses y orientaciones valorativas de cada cual podrían ser aceptadas sin coacción conjuntamente por todos los interesados” (Habermas, 1999).

Los principios universal y discursivo incluyen la posibilidad de que todas las voces sean escuchadas y a la vez puedan solventarse las diferencias consiguiendo acuerdos razonables. De esta manera es posible satisfacer tres exigencias propias de un pensamiento ético: la universalidad o inclusión de todos los participantes interesados, la obligatoriedad de las normas, y la fundamentación o la exigencia de no incluir sesgos etnocentristas.

Para acogerse favorablemente a los dos principios recién enunciados y favorecer la comunicación argumentativa pueden observarse al menos cuatro pautas:

1. Nadie que pueda contribuir debe excluirse.
2. Todos los participantes deben tener las mismas oportunidades para aportar.
3. Los participantes entran al juego expresando sus opiniones reales y con pretensiones de convencer a los otros.
4. El juego debe estar libre de coacciones.

6.4.2 La práctica educativa en perspectiva comunicativa

Según lo anterior, la práctica educativa, el mundo de la vida cotidiana escolar, es un conjunto de situaciones vistas desde los mundos subjetivo, social y objetivo a la luz de una meta que en tanto humanos nos es propia, la consecución de un mundo mejor a partir de las búsquedas de sentido individuales, o también como el conjunto de relaciones sociales, con las que podemos caracterizar el lenguaje como una práctica educativa en función de un proyecto común.

Ese mundo de la vida cotidiana donde se inserta la práctica educativa está constituido por un entendimiento de nosotros mismos, de la sociedad, de una visión compartida de la naturaleza y de un horizonte de sentido que es al mismo tiempo la esperanza colectiva en un mañana mejor y la pregunta por un sentido particular. Cuando ese entendimiento se quiebra, para su restablecimiento, bien sea tal como estaba, bien sea modificado, en el mundo de la racionalidad lo que valen son los argumentos. No se puede hablar con la mera opinión injustificada, sino que todas las personas involucradas en dicho ejercicio de restablecimiento de la comprensión deben entrar a discutir sus pareceres diversos por medio de la interacción dialógica argumentativa, lo que impone la exigencia de abordar cada vez con mayor seriedad y rigor el fortalecimiento de las competencias comunicativas de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por supuesto, la acción comunicativa basada en razones orientada al entendimiento y al logro o al restablecimiento de los acuerdos no puede desarrollarse adecuadamente en cualquier contexto. Por eso es preciso crear y garantizar suficientes canales de comunicación que mantengan siempre abierta la posibilidad del diálogo razonado en todos los niveles del trato interpersonal al interior de la institución educativa. Esto significa entender los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividades comunicativas y, en esa medida, a la institución en su conjunto como un macroentorno comunicativo.

Ahora bien, como hemos mencionado, el lenguaje construye, en general, enormes sistemas de representación simbólica como el arte, la ciencia, la matemática y la filosofía. Sin embargo, puesto que ‘representación’ no significa en este contexto ‘copia’ de la realidad, un símbolo debe entenderse como un elemento significativo capaz de cruzar de una esfera de realidad a otra, y no como un simple medio que está por su representado en ausencia de éste. En este sentido, el lenguaje puede hacer presentes muchas experiencias y significados en un aquí y ahora, y puede actualizar la visión de mundo que tenemos, trascendiendo por completo la realidad que se nos presenta en la vida cotidiana. Esto implica que, si la Institución Educativa es ella misma un macro entorno comunicativo, ella es el espacio para pensar mundos y formas de vida nuevos y distintos mediante un ejercicio de razonabilidad. La acción comunicativa orientada al entendimiento no está ceñida a restablecer acuerdos previos, sino que está también abierta y es condición de posibilidad del logro de acuerdos nuevos y alternativos, lo que en nuestro contexto equivale a pensar formas de vida nuevas dirigidas a la consecución de un mundo mejor a partir de proyectos individuales.

Pero si bien el lenguaje está siempre abierto al restablecimiento de acuerdos previos y al establecimiento de nuevos acuerdos, de allí no se desprende que en la discusión la totalidad del mundo esté disponible a los intereses de los hablantes. Como hemos dicho, la interacción lingüística tiene poder y levanta sus pretensiones de validez especialmente en lo que al mundo social y a la esperanza de un mundo futuro se refiere. El mundo objetivo y el mundo subjetivo no son susceptibles de discusión. El lenguaje no puede hacer que el sol deje de salir, ni que el parecer subjetivo de las personas pierda su particularidad en nombre de un consenso intersubjetivamente logrado: no se puede acordar en qué horario debe llover, ni cómo debe pensar cada persona sus propios asuntos; son sólo la realidad social existente y el panorama de una realidad futura los que se encuentran en permanente construcción en la interacción lingüística. Esto no quiere decir que lo trascendente dependa del decurso del mundo humano, pues aunque los posibles contenidos del mundo futuro varíen, la esperanza como presencia de lo trascendente en el hombre permanece idéntica.

Finalmente, cabe recordar que el lenguaje tiene una expansividad tan flexible que permite objetivar una gran variedad de experiencias de la vida. Si bien el acuerdo sólo altera el mundo social, y el panorama del mundo que esperamos, pero no el objetivo ni el subjetivo, estos dos últimos sí determinan el mundo social y los proyectos de vida individuales. Contar con las condiciones del entorno es fundamental para poder pensar qué hacer con nuestra vida social. También la perspectiva subjetiva resulta determinante en tanto cada quien participa en los intercambios comunicativos con pretensiones de veracidad, y esto quiere decir que cada quien se juega su manera de ver el mundo y de vivir la vida en las interacciones dialógicas. De aquí se desprende que si la perspectiva subjetiva es única e irrepetible, entonces siempre habrá algo nuevo que los hablantes estén aportando en sus intervenciones, y que siempre algo nuevo tendrán los oyentes que aprender. De esta manera, la interacción dialógica deviene el ejercicio educativo por excelencia en el que cualquier hablante tiene algo que decir, en el que todos los participantes tienen siempre algo que enseñar y algo que aprender. La tarea pedagógica que se plantea es si es posible educar a las personas para que sean buenos y cada vez mejores interlocutores participantes de la práctica comunicativa.

6.4.3 Formar hablantes competentes

Hemos reconstruido la idea de acción comunicativa asumiendo que es una acción realizable por sujetos capaces de lenguaje y acción. Además hemos desarrollado una manera de comprender lo que son el lenguaje y la acción; sin embargo no hemos reparado en lo que significa ser un sujeto capaz.

Ser capaz de algo involucra al menos dos aspectos. Es posible no ser capaz de algo, pero llegar a serlo y en esa medida una capacidad se caracteriza por ser adquirible. Pero, no simplemente se es capaz de algo, se puede estar más o menos capacitado para hacer algo, y esto quiere decir que se puede ser más o menos capaz de realizar una actividad y que es posible que para lo que en un momento no somos muy capaces, podamos llegar a ser muy

capaces. Estas ideas se pueden abreviar diciendo que poseemos capacidades que nos permiten realizar tareas de un modo cada vez más competente, y que por eso las podemos llamar competencias.

Las competencias entonces pueden definirse por dos rasgos al menos: por ser susceptibles de desarrollo y por ser un tipo de saber. De quien es competente en una actividad decimos que sabe desempeñarse en esa actividad. Ese saber que son las competencias no puede definirse satisfactoriamente como un saber qué es algo (Know-What), sino más bien como un saber cómo hacer algo (Know- How). Las competencias son entonces las capacidades para hacer algo cada vez de una mejor manera. Esto supone de entrada que si se ofrecen buenas condiciones para el desarrollo de una competencia, esta se desarrollará bien; y que entre mejores condiciones se ofrezcan, mejor se desarrollará. Por esta razón las competencias son por excelencia aquello en lo que trabaja la educación cuando se interesa en la formación integral de las personas. Hace parte de la labor de educar desarrollar las competencias que permitan a las personas hacer bien lo que desean hacer y lo que deben hacer.

Hecha esta breve precisión, cabe entender que si la acción comunicativa sólo es realizable por sujetos capaces de lenguaje y acción, entonces de lo que estamos hablando es de que ser un interlocutor competente supone la existencia de una competencia comunicativa; es decir, que comunicarse eficazmente levantando pretensiones de veracidad, rectitud, verdad y esperanza confiable, con la posibilidad de defender estas pretensiones de un modo razonable, es un tipo de saber para el que se puede educar y que, por eso mismo, puede ser cada vez mejor.

Las preguntas que surgen son entonces: ¿cuáles son estas competencias?, ¿cómo se manifiestan?, ¿cómo se actualizan?, ¿cómo se desarrollan? Lo primero que es preciso aclarar es que ‘competencia’ no se utiliza aquí en el sentido del cognitivismo generativista, según el cual la competencia lingüística es el conocimiento interiorizado, o acaso innato, de las reglas gramaticales de la lengua, independiente de la actuación, sino en un sentido más amplio, como el sociolingüístico, que involucra el saber, el hacer y el contexto en el que se dan tanto la actuación como el conocimiento[9]. En segundo lugar, no se puede dejar de lado que la competencia también involucra un aspecto epistémico, según el cual el sujeto es competente si maneja una serie de representaciones y esquemas compartidos que le permiten interactuar en contextos socioculturales reales y concretos. En este último sentido, tendrían que distinguirse unas competencias intra-psicológicas o cognoscitivas, en tanto que son representaciones mentales, y otras inter-picológicas o cognitivas en tanto que sólo se entienden en un contexto sociocultural.

[9] Esto enmarcado en las cuatro categorías que conforman la integralidad: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a emprender.

La labor educativa debe tener como contenidos los principios y leyes que tratan de explicar los fenómenos humanos, sociales, naturales y trascendentes que se hallan a la base del conocimiento. Sin embargo, debe tenerse presente que los fenómenos son siempre descritos y explicados desde las teorías, que a su vez están sometidas a su respectiva revisión. Esto determina que el saber es válido y confiable sólo en un momento histórico determinado (Popper, 1977).

De aquí se desprende que los docentes, que deben integrar y liderar la comunidad académica, no tienen en su haber verdades absolutas, sino programas de trabajo que poseen corroboración empírica situada históricamente y que por eso no les garantiza una permanencia eterna. La forma del futuro esperado cae, por supuesto, dentro de esas condiciones históricas, pero lo propiamente trascendente, es decir, la esperanza se mantiene incólume dado que tales transformaciones no trastocan aquello que pertenece de suyo al hombre, la búsqueda de un sentido y esa esperanza.

Esto implica que si en el proceso formativo el saber se incorpora a las nuevas generaciones de estudiantes y esto se hace utilizando diversos recursos didácticos como complemento y apoyo a la tarea educativa, a tales generaciones se les conduce al dominio conceptual y metodológico de cada uno de los programas que en ese momento sustenta una comunidad académica de la institución educativa. La validez y vigencia de los contenidos que se enseñan es histórica y siempre sujeta a revisión, pero ¿qué implica esta observación sobre los contenidos para las competencias?

Afirmar que las competencias son concebidas como actuaciones idóneas que emergen en una tarea concreta, en un contexto con sentido, determina que sean reconocidas como construcciones y reconstrucciones de cada individuo en el seno de una comunidad, o mejor, como las interacciones de una persona con un colectivo, las cuales le hacen competente en esa clase de saber que el grupo domina. De esta manera, trabajar con competencias implica que la comunidad educativa participe en la formación de individuos idóneos para el mundo de la vida, capaces de asumir actitudes críticas y reflexivas ante cada situación, con decisiones responsables, libres y autónomas en aquellos aspectos que ellos mismos determinen como retos personales o los que la comunidad educativa haya establecido. Por tal razón, son los miembros de este colectivo quienes dan fe de la calidad y de la excelencia de las competencias construidas y reconstruidas, sin que ello conlleve a que el individuo pierda su singularidad.

Cada persona elabora sus competencias en la medida en la que los otros miembros del colectivo se encuentran involucrados con la misma actividad y con el mismo saber objeto del dominio. Las competencias que construye y reconstruye cada uno se convierten en un reto para el otro, si realmente éste se halla comprometido e involucrado. Las interacciones no lineales y fluctuantes entre los miembros del colectivo son las que producen las transformaciones y marcan la pauta en lo que a calidad y excelencia se refiere.

La interacción deberá ser entendida en el interior de una dialéctica entre el competir y el colaborar. En efecto, esto es así porque desde la dimensión afectiva cada uno establece con los otros una especial relación emocional, mediante la cual comparten ideas, experiencias e información. Dicha afectividad parte de la conciencia de que sin el otro ningún individuo puede mantenerse en ese estado de reconstrucciones. De ahí la necesidad de creación del grupo, lo que le confiere a las competencias su dimensión colectiva.

Finalmente, es claro que al promover el desarrollo de competencias de los individuos implicados en el proceso de formación en las diversas ciencias programadas en la comunidad educativa deba partirse de las ideas y suposiciones básicas acerca de la estructura y funcionamiento del ámbito que se asume como nuevo objeto de conocimiento, donde el problema ha sido siempre los enfoques en torno a las maneras distintas como se concibe la realidad desde las estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas del individuo cognoscente que observa en forma activa los acontecimientos del mundo objetivo.

En síntesis, si bien lo propio del hombre es estar constituido por cuatro elementos, lo individual, lo colectivo, el entorno y lo trascendente, ellos serían incomprensibles, o por lo menos reduciríamos al hombre a cuatro aspectos puramente operativos, si no se articularan convenientemente y desde ese elemento estructurante, constitutivo del hombre mismo, que es la competencia comunicativa, es decir, su capacidad de discutir racionalmente y actuar conforme a esas razones.

6.5 COMUNICACIÓN Y VIDA COTIDIANA: FORMA Y CONTENIDO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

> *Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores nos es dado por la educación. Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres, o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de los órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nos enseñan a hacer de tal desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. Así pues, cada uno de nosotros es formado por estas tres clases de maestros.*
>
> Rousseau, Emilio

La formación integral asume el supuesto de que cuando las personas ingresan a los sistemas educativos no vienen como una tabla rasa o como un libro en blanco, sino que portan un rico conjunto de conocimientos que su interacción con los otros y con el mundo les han dado,

además de las propias dotaciones que tienen en cuanto seres humanos (Pinker, 1999). Como dice Rousseau, si cada uno de nosotros es formado por esas tres clases de maestros, entonces desde muy temprano en la infancia ya nos estamos educando. La educación que nos dan nuestra naturaleza, el mundo y la sociedad ocurre en la interacción cotidiana que se da entre esos tres elementos. La cotidianidad es el trasfondo básico, pero no por ello elemental, de conocimiento y sabiduría práctica con el que nos movemos en la vida. Por eso la cotidianidad es el punto de partida de la formación integral.

La tarea de la educación para los que asumimos la formación integral es potenciar, desarrollar y enriquecer la cotidianidad de las personas, para que ellas mismas crezcan, enriquezcan y desarrollen sus potencialidades. No obstante, en el contexto de la educación formal que se imparte en el Colegio San Bonifacio de las Lanzas esta labor de enriquecimiento y desarrollo debe ser explícita e intencionada. Por eso asumimos también como presupuesto básico que la mejor forma de enriquecer y contribuir al desarrollo de las distintas dimensiones de la persona es mediante la comunicación. Entendemos la comunicación como una forma de interacción razonable entre seres humanos respecto a un entorno común, no como un proceso de transmisión de información. La comunicación es una forma específica de enriquecer la vida cotidiana de una persona mediante la interacción con otros que tienen perspectivas distintas sobre el mismo mundo. Educar es enriquecer la cotidianidad del estudiante con ayuda de las perspectivas novedosas de sus compañeros y del profesor, por medio de interacciones significativas sobre problemas concretos de la vida ordinaria. En suma, la formación integral asume la cotidianidad como el contenido de la educación, la comunicación como la forma de educar, y el crecimiento integral de los individuos, de las personas, como el fin supremo.

La integralidad, como toda concepción del individuo, debe tener en cuenta y salvaguardar la riqueza e irreductibilidad de las vivencias cotidianas de cada sujeto. Estas vivencias son el último reducto atemático y prerreflexivo de toda comprensión del mundo, pero no por ello carecen de posibilidades de transformación y relación. Las vivencias subjetivas toman forma, matiz y color en los contextos sociales propios del sujeto, en las interacciones de todo tipo que el sujeto tiene con los otros y con el entorno. El sentido de la vida que el sujeto va construyendo y reconstruyendo al vivir se forja, precisamente, como ese plexo de relaciones en el que se aúnan individuo, sociedad y mundo.

Al pensar el lugar que un individuo ocupa en la sociedad, vale la pena preguntarse por la formación de sociedad. La pregunta por la formación de sociedad ha sido objeto de investigación de múltiples teorías sociológicas, políticas y filosóficas. Gran parte de esta problemática ha sido abordada a partir de una lógica egocéntrica, una lógica centrada en un ‘Yo’ que orienta sus acciones con respecto sólo a fines individuales, buscando el éxito personal. Para esta concepción, las personas y los recursos del mundo están al servicio del éxito individual.

Sin embargo, las concepciones individualistas del éxito y la realización personal descuidan el hecho de que el florecimiento personal no puede alcanzarse individualmente. Por eso, la sociedad y el mundo no pueden asumirse como meros medios para conseguir los fines personales. De aquí se sigue que en orden a sostener un orden social que logre mantener la autonomía del sujeto sin menospreciar el valor de los otros y del mundo, es necesaria una normatividad para las acciones. Si un individuo pretende validez para sus creencias, decisiones o acciones, debe acogerse a una normatividad que nos cobija a todos. Las pretensiones de validez individuales deben enmarcarse en las expectativas comunes a que nos acogemos en tanto integrantes de una sociedad.

Ahora bien, puesto que el orden social cumple un papel regulativo respecto de las pretensiones de validez que tienen los individuos, la formación del orden social debe darse en un horizonte de comprensión, y no en uno de imposición y arbitrariedad. El establecimiento del orden social debe darse entre sujetos que se comprenden lingüísticamente entre sí y que enmarcan sus proyectos vitales en un mundo común. El orden social que puede regir normativamente con derecho propio sobre los individuos debe surgir de la práctica comunicativa cotidiana.

La comunicación tiene como presupuesto un mundo común. No obstante, la comunicación no supone que todos tengamos la misma comprensión del mundo. De hecho, la conversación surge precisamente porque lo que afirmamos, con pretensiones de validez, puede ser negado por otro interlocutor. Este es el disenso, el no estar de acuerdo con las opiniones de los demás, la capacidad de ir en contravía de las opiniones de los otros, poniendo en tela de juicio sus pretensiones de validez.

La divergencia de opiniones sobre el mundo y la posibilidad de refutación son la posibilidad de la comunicación, pero también pueden ser su límite. En el disenso absoluto no hay comunicación, sólo rechazo. ¿Cómo preservar el disenso y la comunicación? Aunque nuestras opiniones del mundo sean distintas, y nuestras experiencias del mismo sean diversas, no debemos perder de vista que todos tenemos un saber implícito, antepredicativo y precategorial. Se trata de un saber obvio, cotidiano, y muchas veces olvidado por los teóricos: el mundo de la vida, la cotidianidad. En la comunicación cotidiana del mundo de la vida nos movemos en obviedades, en un saber pre-reflexivo que permite toda comunicación y toda teorización. Siguiendo a Habermas, puede decirse que “[…] también la acción comunicativa está inserta en un mundo de la vida que nos provee de la cobertura que es ese masivo consenso de fondo que se encarga de absorber riesgos de disentimiento” (Habermas, 1988). Este saber precategorial es un horizonte de sentido que posibilita todo acto comunicativo. “Se trata de ese saber concreto del lenguaje y del mundo, antepredicativo y precategorial, que se mantiene en la penumbra y que constituye el suelo aproblemático para todo saber temático y todo saber cotematizado” (Habermas, 1988).

La vida cotidiana, ese lecho en el que reposan todas las certezas sobre las que de antemano estamos de acuerdo, conforma el saber básico de los sujetos. Este saber básico tiene dos

formas características. Por una parte, es un saber en situación, es un saber perspectivo que abre el horizonte de comprensión en el que los interlocutores coordinan sus perspectivas, para así poder entenderse entre sí. Por otra parte, es un saber contextual, un saber que en cada caso hace referencia a los temas que se traten o a los que se refieran los actos de habla que ejecutan los interlocutores.

Los contextos le dan una dimensión específica a nuestras interacciones con otras personas, pues nos hacen entender que no hablamos en cualquier momento de cualquier cosa. Sin embargo, como venimos diciendo, aunque tenemos saberes contextuales, también hay un tipo distinto de saber común que podemos comunicar. Por eso Habermas distingue, del saber en situación y del saber contextual, un saber de fondo constitutivo del mundo de la vida. Este saber subyace a todas las contingencias propias del trato cotidiano con las cosas. Es el sustento tanto del saber contextual como del saber en situación; es el saber que necesitamos para todas nuestras acciones, pero que por su misma constitución, inmediata y obvia, permanece sin tematizar. El saber de fondo incluye todas esas cosas que sabemos intuitivamente, como la ley de la palanca, la ley de la gravedad o el principio de no contradicción, se trata entonces de ese saber del que teóricamente podemos hacer abstracción para estudiarlo, pero que en nuestro trato cotidiano con las cosas es intuitivo e inmediato.

Este saber de fondo del mundo de la vida tiene tres características fundamentales:

- En primer lugar, tiene la forma de certeza directa —no hay ninguna mediación—. Todo nuestro trato con las cosas presupone este saber de fondo, no lo notamos, pasa como desapercibido y no necesita ser tematizado. Si queremos tematizarlo, debemos hacer abstracción de las cosas y de las contingencias propias del mundo, teniendo presente que, al ser una abstracción, su validez está mediada por su comprobación o su utilidad.
- En segundo lugar, este saber de fondo tiene una fuerza totalizadora. El mundo de la vida es un horizonte en el que todas las posibilidades de la persona se actualizan. Es donde el espacio y el tiempo empiezan a tener significado en términos de mi espacio y mi tiempo. También es donde toda la existencia vivida por el individuo deja de ser abstracta para ser interpretada en términos concretos, en donde mi vida es vida encarnada aquí y ahora, con mi historia, mi generación, mi mundo.
- En tercer lugar, el saber de fondo tiene una estructura holística. Es un saber que, aunque inmediato, no es elemental. Tiene la estructura de un entramado, es como una telaraña de experiencias que incluye todas nuestras experiencias. Sólo tras su problematización, y con ayuda de la reflexión, el complejo entramado de nuestras experiencias puede empezar a categorizarse. Nuestra experiencia está unificada en una trama compleja, sólo con mediaciones cognitivas las experiencias pueden llegar ser regionalizadas en categorías del saber.

Este saber no sería posible sin un tipo de acción propia del mundo de la vida, estable, y posibilitadora de toda comprensión: la acción comunicativa. Todo saber sobre o acerca del

mundo es posibilitado por el lenguaje, por el acto comunicativo. Dando una caracterización de los actos de habla decimos que “todo acto de habla, con que un hablante se entiende con otro sobre algo, sitúa a la expresión lingüística en tres relaciones con el mundo: en relaciones con el hablante, con el oyente y con el mundo de estados de cosas” (Habermas,1988). Como diría Rosseau, nuestro saber cotidiano depende de la confluencia de nuestra perspectiva sobre el mundo con la perspectiva de otros sobre ese mismo mundo. El aporte de Habermas es indicarnos que el escenario preferente de ese encuentro entre perspectivas es la comunicación. Poner de relieve el carácter comunicativo de la formación tiene un valor incalculable en la medida que “la verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social” (Gadamer, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior, decimos que las experiencias que se nos dan en el mundo de la vida cotidiana, se nos dan en un primer momento a problemáticas e indiferenciadas, pero conforme a nuestro trato con ellas, se nos muestran llenas de significados, dispuestas a ser comprendidas, a ser objeto de nuestro entendimiento. Es así que en el mundo instrumental, en el que se nos dan las cosas como objetos de uso, las cosas no se nos dan desnudas, sino que se nos dan llenas de significatividad, dispuestas a ser usadas, a cumplir su función, a que las manipulemos. En el mundo solidario, donde somos agentes históricos, culturales y sociales, nos conformamos en nuestro trato con los otros y vamos configurando nuestro mundo social, en el marco de comunidades lingüísticas y del trato interactivo con personas, que le dan sentido a las prácticas lingüísticas. Finalmente, en el mundo dramatúrgico, nuestra naturaleza interna, nuestros sentimientos, se reflejan en el mundo, dando lugar a las artes o a las formas estéticas que le dan autonomía a nuestro sí mismo. Estas experiencias no pueden ser instrumentalizadas, son las que constituyen mundo y constituyen sujetos, abriendo un mundo que sólo puede ser abierto porque posee lenguaje. “la terminología de ‘trasfondo’, ‘primer plano’ y ‘fragmento del mundo de la vida relevante para la situación’ sólo puede tener sentido mientras mantengamos la perspectiva del hablante, que trata de entenderse con otro sobre algo en el mundo y que a tal fin puede apoyar en esa masa de saber intersubjetivamente compartido, de saber atemático, la plausibilidad de la oferta que representa un acto de habla” (Habermas, 1988).

La educación tiene como contenido la cotidianidad, como forma la comunicación y como fin el desarrollo de las personas. Esto quiere decir que la educación es un servicio para la gente, para que alcance sus máximas expectativas vitales. Así pues, el valor de la educación está en que contribuya a que las personas puedan vivir según sus ideales de vida buena en marcos mínimos de justicia. La educación debe ser, por lo tanto, una contribución a la consecución de la felicidad de las personas. Por eso todo acto educativo se inscribe en un horizonte ético: la búsqueda de la felicidad según principios de justicia. En esa máxima se encierra todo el sentido

de la formación integral: aprovechar la vida y la interacción comunicativa para crecer en pos de una felicidad que sólo puede darse en la vida misma. La cotidianidad es entonces el requisito y el horizonte de la educación, ésta es sólo una mediación para que las personas enriquezcan su vida de cara a ser felices en la vida misma.

6.6 LAS DIMENSIONES DE LA PERSONA. ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

> *Cuando miramos al mundo natural que compartimos con otros, no perdemos contacto con nosotros mismos. Por el contrario, reconocemos nuestra pertenencia a una comunidad de mentes. Si no pudiera saber lo que otros piensan, no podría tener pensamientos propios y podría no saber lo que pienso. Si ignorara lo que pienso, perdería la habilidad de calibrar los pensamientos de los otros. Calibrar los pensamientos de los demás requiere que viva en el mismo mundo con ellos, compartiendo muchas de sus reacciones a los rasgos más sobresalientes de aquel, incluyendo los valores. Por eso no hay peligro de que al concebir el mundo como algo objetivo perdamos contacto con nosotros mismos. Las tres variedades de conocimiento —subjetivo, intersubjetivo y objetivo—forman un trípode, si se perdiera una de sus patas, ninguna de sus partes se mantendría en pie.*
>
> Davidson, Tres variedades de conocimiento

La formación integral es una concepción de la educación que pretende el desarrollo de la persona en un contexto natural y social. Así pues, para la formación integral, el *mundo dramatúrgico* del sujeto, el *mundo solidario* del sujeto en relación con su sociedad y el *mundo instrumental* de las relaciones del sujeto con su entorno forman un núcleo que florece de forma unificada; como un trípode según la elocuente imagen de Davidson (1995). Esta concepción de la educación pretende señalar aspectos básicos que ayuden a orientar el currículo, es decir, la planeación y ejecución de cada una de las acciones que realiza la comunidad educativa.

Para cumplir con su función orientativa, la formación integral reconoce ocho dimensiones del individuo. Cada una de ellas es una abstracción de esa realidad tridimensional -individuo, mundo y sociedad- que es una persona. El objetivo de presentar cada dimensión por separado es ayudarnos a entender la complejidad de la persona que, aunque en el trato cotidiano es una, es en realidad una unidad con muchas facetas. Cada dimensión pretende darle relieve a una de

esas facetas. Así, se espera que en la consideración de cada una de éstas se facilite la tarea de poner en obra la formación integral.

En la exposición siguiente se presentan cada una de las ocho dimensiones teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Una caracterización general de la dimensión a modo de definición orientativa.
- La descripción de algunos aspectos generales relacionados con la dimensión que contribuyen a su mejor comprensión.
- Unos puntos mínimos cuyo ejercicio contribuye al desarrollo y fortalecimiento de la dimensión.
- Algunas cualidades de la persona que se ven potenciadas cuando la dimensión en cuestión se desarrolla.

6.6.1 Dimensión comunicativa: el significado

La dimensión comunicativa es la dimensión contextualizadora, la que pone a la persona en situación. Entendemos la comunicación como un proceso del ser humano que posibilita el *conocimiento significativo* del mundo, *la interacción* con otros a partir de significaciones y *la expresión* del significado y del sentido de los sentimientos, emociones, necesidades y experiencias personales. La comunicación es un proceso que permite poner en conjunción el punto de vista sobre el mundo que tiene el que se expresa significativamente con los puntos de vista sobre el mundo que tienen los demás mediante la interacción lingüística. Comunicarse es hablar uno con otro sobre algo en el mundo.

Aspectos orientativos:

El aspecto decisivo de la dimensión comunicativa es la pragmática. Ésta se entiende como la propiedad del lenguaje que se relaciona con el contexto y con las intenciones de los hablantes. En la comunicación los hablantes manifiestan sus *intenciones comunicativas* y las adaptan a los *contextos* específicos en los que están hablando (Grice, 1975; Recanati, 2004). Esto ocurre mediante la incorporación de aspectos no verbales como las entonaciones, los gestos, la postura corporal y todo tipo de movimientos.

En este sentido, la comunicación debe pensarse como una dimensión que precisa ser desarrollada y trabajada desde las diferentes caras del conocimiento, porque involucra siempre el contexto, la situación en la que sucede la comunicación y respecto de la cual los hablantes se comunican, pero también involucra los aspectos propios de la individualidad del hablante, además de los elementos característicos de la comprensión interpersonal.

Según lo dicho, la acción comunicativa colabora en los tres procesos que conforman la socialización:

- la recepción y reproducción cultural,

- la integración social y
- el desarrollo de la personalidad y de la identidad personal.

La comunicación posibilita esos tres procesos, pues permite una interpretación del contexto a favor del desarrollo íntegro de la persona y de la sociedad. Así, entendemos que el individuo habita en los tres mundos -objetivo, social y subjetivo- que constituyen los presupuestos ontológicos de la acción comunicativa. Sin embargo, al darle primacía a la pragmática, es indispensable reconocer que los tres mundos se hallan articulados en el conjunto de situaciones de la realidad personal de cada uno: *el mundo de la vida*. Él constituye el marco fundamental del individuo, constituye su realidad, es el radio de operación de la acción comunicativa.

No obstante, la pluralidad de perspectivas y mundos de la vida que se ponen en juego en la comunicación no es un obstáculo para el entendimiento mutuo. Por el contrario, semejante diversidad es la que nos hace entender el valor de los procedimientos pragmáticos y de las actitudes morales que deben articular las interacciones comunicativas. Una persona ha de interactuar respetando normas comunicativas, de las cuales la más importante es el reconocimiento del valor de las razones sobre la fuerza. La auténtica comunicación se orienta por el respeto a las personas y la discusión razonada de las ideas. En ningún caso la violencia y la coerción se consideran medios adecuados para establecer pactos, acuerdos y, mucho menos, consensos. Todo consenso se basa en el reconocimiento interpersonal de las pretensiones de validez, susceptible de crítica, entre sujetos capaces de criticarse razonablemente unos a otros.

Aspectos mínimos de la formación

Podemos reconocer al menos los siguientes aspectos cuyo ejercicio contribuye a la formación integral de la persona en la dimensión comunicativa:

- Fortalecer las capacidades expresivas de los sujetos, para que cada vez hagan explícito de un modo más claro y pertinente lo que quieren decir -sus intenciones- considerando también el contexto y a los otros participantes.
- Colaborar en la aprehensión de la cultura individual y colectiva mediante acciones dialógicas en las que los individuos asumen posturas reflexivas y no dogmáticas ni coercitivas.
- Desarrollar y consolidar habilidades encaminadas al dominio de situaciones del mundo de la vida, que incluye lo objetivo, subjetivo y social, mediante el empleo de la acción conjunta coordinada por fines acordados con base en razones.
- Comprender que la dimensión comunicativa abarca tanto el mundo de las palabras como el de lo no verbal gestual, proxémico y quinésico.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

Una persona que desarrolla su dimensión comunicativa se caracteriza por su capacidad para interactuar lingüísticamente con otros en un marco de razonabilidad, y para interpretar crítica y respetuosamente lo que los otros dicen sobre sí mismos, sobre el mundo y sobre los demás.

6.6.2 Dimensión corporal: el comportamiento

La dimensión corporal tiene que ver con el hecho irrenunciable de que todo ser humano está en este mundo y ocupa su lugar social y natural a partir de su corporalidad. El cuerpo es el primer referente desde el que se manifiestan las personas, es el lugar inmediato en el que se presentan los sujetos, y el primer recurso que tiene el individuo para desenvolverse en el mundo. Por eso la *expresión* corporal, la *presentación* propia, la *interpretación* de la corporalidad ajena y el *manejo adecuado* del cuerpo son los aspectos básicos de la dimensión corporal.

Aspectos orientativos:

El cuerpo humano es un sistema altamente organizado, caracterizado por diferentes estructuras especializadas: perceptivas, óseo-musculares y orgánicas. Dentro del desarrollo de las estructuras del cuerpo humano tenemos la perceptiva, cuya función especializada es establecer la relación del hombre consigo mismo y con el mundo que lo rodea, desarrollando en conjunto la sensibilidad y el movimiento.

El movimiento, entendido como elemento dinamizador y relacional, genera cambios y transformaciones en lo percibido. Dichos elementos son objeto de trabajo y desarrollo en las primeras etapas en lo nocional del yo, del tiempo, del espacio y del mundo de los objetos; nociones que se transforman permanentemente. Las capacidades en acción conjunta se desarrollan en la condición física, entendida ésta como disposición para actuar frente a los hechos y fenómenos de la vida. Las capacidades en acción conjunta permiten el mejor desarrollo de la condición física, permitiendo a su vez una mejor respuesta frente a los fenómenos de la vida.

Este enfoque amplio de la corporalidad es el que se recoge en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en la definición de los lineamientos curriculares de educación física, que evocan las posturas de autores reconocidos como Pierre Parlebas (1991), quien entiende la dimensión corporal como “la experiencia, significaciones y conceptos de la realidad corporal del ser humano, a partir de las acciones motrices y sus relaciones con diversos aspectos individuales y colectivos de la existencia”. Esta concepción se completa y amplia todavía más con el planteamiento de Jean Le Boulch (1993) para quien es preciso “hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social, gracias a la adquisición de la destreza que consiste en ejecutar con precisión el gesto adecuado en cualquier caso particular y que se puede definir como el dominio fisiológico para la adaptación a una situación dada”.

Siguiendo los preceptos teóricos que nos podrían ayudar a entender la dimensión corporal, podemos reconocer un sentido amplio del cuerpo que incluye los aspectos propiamente fisiológicos y motrices, pero que entiende la relevancia del cuerpo en la vida humana en la media en que es la más inmediata e irrenunciable forma en que se nos presenta nuestra situación en el mundo. Nuestro cuerpo es fruto de nuestra historia personal, refleja nuestra pertenencia a una sociedad y también los avatares que hemos pasado en el mundo. Por eso el cuerpo nos sitúa en el espacio y en el tiempo, nos vincula con nuestra situación presente y con nuestro pasado. De ahí que el cuerpo nos dota de capacidades que ejercemos a través de las acciones y relaciones, permitiendo la construcción histórico-social del género humano en un proceso dialéctico, mediatizado, sintetizado y elaborado por el lenguaje y sus diferentes manifestaciones.

Pero si bien el cuerpo nos sitúa en el presente y es la huella de nuestro pasado, también es el centro desde el que nos proyectamos al futuro. Nuestros planes, nuestras decisiones y nuestros propósitos sólo se hacen realidad y se llevan a efecto por intervención del cuerpo. No obstante, esta relación no es inmediata. Siempre es indispensable disponer y acondicionar el cuerpo para que nuestras aspiraciones como seres humanos puedan llevarse a cabo. La intención y la voluntad sólo se pueden realizar cuando el cuerpo está en condiciones (Davidson, 1995). Podemos querer ser campeones de atletismo, pero la intención no basta para conseguirlo: la adecuación corporal es un reto en este caso. Lo mismo en casos más cotidianos, en los que, por ejemplo, queremos ser apreciados y lograr un buen desempeño escolar. Para esto es preciso cuidar nuestra presentación corporal, adquirir modales y formas amables, llegar a tener hábitos de trabajo, concentración y estudio que sean saludables, e incluso aprender a dedicar tiempo suficiente para el cultivo de destrezas físicas lo mismo que para el reposo.

Por último, cabría señalar la relevancia moral del cuerpo. Como dijimos, la voluntad no basta para la acción. Un genuino agente moral debe pensar tanto el propósito de sus acciones, como disponer su cuerpo para actuar en consecuencia con sus principios y sus valores. Para ayudar a los otros debemos saber de nuestro cuerpo, y también conocer sobre el cuerpo de los otros. La mesura, camino seguro a la prudencia, pasa por un autoconocimiento corporal.

Aspectos mínimos de la formación

El cultivo de la dimensión corporal supone prestar atención por lo menos a los siguientes aspectos:

- Fomentar el conocimiento y la exploración del mundo a través de la percepción. Para percibir las cosas y comprenderlas bien, hay que manipularlas. El conocimiento perceptivo es acción. La manipulación de las cosas fuente del conocimiento supone un adecuado manejo corporal. No se tratan los entes de laboratorio como a las rocas, ni a las personas como a los objetos.

- Contribuir al desarrollo de distintas habilidades perceptivas. En particular la habilidad para la coordinación de los movimientos del cuerpo y mantener el equilibrio (vestibular); la habilidad para sentir al tacto, las capacidades auditivas de escucha selectiva y atenta, el potencial olfativo fuente del placer y la prevención; y la habilidad de poder percibir y manejar el cuerpo adecuadamente dependiendo de los espacios en que nos encontramos (propioceptiva).
- Fortalecer la capacidad para tomar conciencia corporal y así acoplar el movimiento y la acción con las intenciones, los deseos y las creencias, razones primarias de nuestras acciones voluntarias e intencionales.
- Promover el cuidado del cuerpo propio y del cuerpo del otro, tanto en un sentido biomédico, procurando la salud propia y ajena, como en un sentido estético y relacional, que involucra la pulcritud, las buenas maneras, los modales e incluso el saber estar.
- Fomentar la interacción social con personas distintas que tengan formas diversas de usar el cuerpo. La vida del deportista, la del músico, la del intelectual, la del actor, la de algunos extranjeros y también la de personas de distinta edad, distinta clase social y distintas poblaciones exigen formas diversas de tratar con el cuerpo. No todos se ejercitan igual, no todos se preocupan por los mismos aspectos de su corporalidad, no todos cuidan su salud de la misma manera.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

Una persona que cultiva su dimensión corporal es aquella que es capaz de comprender, apreciar y valorar las formas de comportarse de los otros, y que es capaz de expresar libremente su corporalidad sin perder de vista la riqueza misma del cuerpo, que no es sólo un instrumento para la voluntad propia sino una forma de estar en el mundo ante otros y con otros.

6.6.3 Dimensión espiritual: la trascendencia

La dimensión espiritual de la persona es su capacidad para poder trascenderse en los otros, el mundo y en lo totalmente otro. La dimensión espiritual tiene que ver con la trascendencia y la posibilidad de apertura infinita que tiene el ser humano (Solomon, 2007). Dicha apertura puede darse de una manera local, como abrirse al otro o a las circunstancias del mundo, o de una manera global que involucra abrirse a la propia vida tomada en su conjunto, o abrirse al ser de todo lo que hay. Por eso la espiritualidad involucra aspectos éticos, ecológicos, existenciales y religiosos.

Aspectos orientativos

Cuando decimos que la dimensión espiritual es la de la trascendencia, nos acogemos al significado de la palabra según el cual trascender es ir más allá. Esto quiere decir que la espiritualidad es la dimensión del ser humano que le hace abrirse y tender más allá de sí mismo. Cuando el ser humano se abre, puede hacerlo a muchas facetas y la actitud de apertura es fuente de valiosas posibilidades para él. Así, por ejemplo, la apertura es lo que permite la

búsqueda del sentido de la existencia, de modo que abre al ser humano a la ética y a la religiosidad (Saunders, 1988; Speck, 1993). La apertura o espiritualidad del ser humano también se manifiesta en actitudes muy concretas y cotidianas que nos hacen ver al ser humano como alguien que ama, que comprende, que sueña, que hace proyectos o que ordena su mundo con una preocupación ética (Miller et al., 1995). Según esto, puede entenderse por qué algunos han sostenido que la "espiritualidad es el conjunto de aspiraciones, convicciones, valores y creencias capaces de organizar en un proyecto unitario la vida del hombre, causando determinados comportamientos" (Brusco, 2002).

Frecuentemente se considera la espiritualidad como la dimensión religiosa del ser humano. Sin embargo, aunque la religiosidad es clara manifestación de espiritualidad, ésta no se reduce a aquella. La espiritualidad es la fuente de experiencias religiosas personales, como los fenómenos de conversión, de vocación, de la dimensión mística de los pueblos y de las personas.

En su vertiente religiosa, la espiritualidad tiene que ver también con la interpretación de los símbolos, de los ritos y de los relatos propios y determinantes de épocas y grupos religiosos en los cuales se pone en juego una concepción de lo que somos y de nuestro lugar en el mundo. *La espiritualidad religiosa* asienta los principios y los valores en la relación con un ser trascendente. En la religión cristiana, este ser trascendente es Dios, que por medio de Jesucristo ha sido revelado, un Dios con el cual el creyente establece una relación de amor de la cual saca la fuerza para realizar su proyecto de vida, teniendo como horizonte todas las dimensiones del ser.

El ser humano tiene dos maneras de vivir la vida: desde su temporalidad y vulnerabilidad, desde el estar centrado "en sí mismo", en un egocentrismo que ignora a los otros y al destino final del cosmos y de la vida, o desde su espiritualidad, cuando aún el morir tiene sentido, desde Dios y por los otros y otras (Restrepo, 2008). Sin embargo, si bien la espiritualidad es la impronta de la trascendencia en la vida humana, el ser humano siempre busca trascender desde su circunstancia concreta. La trascendencia, como tendencia, siempre acontece desde la inmanencia. Por eso es imposible hablar de una tendencia de apertura sin una base antropológica.

En nuestros días asumimos una antropología compleja (Morín, 2006) que vincula a las personas con su comportamiento y el contexto en el que se desenvuelven. La comprensión de la espiritualidad en nuestros días pasa entonces por comprender los diferentes complejos de relaciones que constituyen al hombre contemporáneo. Para Morín, el hombre es una complejidad relacionar de:

Individuo — sociedad — especie.

Inteligencia — afecto — acción.

Fines — medios — riesgo — precaución.

Egocentrismo — autojustificación — autodecepción.

Cerebro — espíritu — cultura.

Razón — afecto — impulso.

Aspectos mínimos de la formación

El fortalecimiento de la dimensión espiritual puede orientarse por el fomento de actitudes como:

- Centrarse en algo que va más allá de uno mismo, esto es a trascender. Promover el uso del propio potencial creativo.
- Animar a las personas a la fe y los valores morales que cada uno profese.
- Ayudar a los estudiantes a comprender su propia vida como un todo y a preguntarse por su sentido.
- Ejercitar la capacidad de entender y preguntarse por el mundo como totalidad. Ayudar al estudiante a desarrollar amor por la vida.
- Fomentar el respeto por la vida tal como se nos ha dado y tal como la vivimos.
- Fomentar la búsqueda de la felicidad más allá del sentimiento de felicidad momentánea. Promover el diálogo permanente con todos los que se mueven en la búsqueda de la verdad ético-existencial, aunque no compartan las mismas creencias y valores.

En el contexto cristiano, invocar una herencia bíblica para «buscar libertad y justicia para todos» y, al mismo tiempo, guiarse por «una cultura del reconocimiento de los otros en su diferente modo de ser».

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

Una persona que ha cultivado su dimensión espiritual orienta su vida a la felicidad íntegra, reconociendo que la felicidad es el sentido de la vida y que, por tanto, no se alcanza en ningún instante concreto ni en ninguna situación particular, sino que supone que se contemple la vida entera en un horizonte de sentido abierto al mundo y a los otros. Cuando en este horizonte de apertura se descubre feliz, la persona espiritual siente gratitud, y el cristiano en particular siente gratitud con Dios.

6.6.4 Dimensión estética: la sensibilidad

La dimensión estética es la capacidad profundamente humana de aprehender sensiblemente; es decir de un modo valorativo según criterios de belleza, gusto o sublimidad, la calidad del mundo de manera integrada, ya sea de un modo físico, emocional, intelectual o espiritual. La experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, de transformar o de

reconocer valorativamente nuestra presencia, y la de los otros, en el mundo. Es también una manera de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural.

Aspectos orientativos

La experiencia estética es, antes que cualquier cosa, una experiencia valorativa. La apreciación estética es una forma de juicio que elaboran las personas según criterios de belleza, gusto o sublimidad. Esto es lo que la diferencia de otros tipos de experiencias valorativas, como la ética o la cognición. Las apreciaciones o valoraciones estéticas suelen darse al nivel de la percepción porque, al ser juicios, son juicios de los que se nos presenta, de lo que percibimos. En la experiencia estética hay siempre una percepción valorativa.

Las percepciones estéticas rara vez son sólo impresiones espontáneas agradables o desagradables. Por lo general implican diferentes grados de atención y de interpretación. Se trata de 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. Por estas razones la experiencia estética está íntimamente ligada al desarrollo de habilidades cognitivas como la atención selectiva y la interpretación, y por eso también contribuye al fortalecimiento de muchas otras dimensiones (Nussbaum, 2001).

Un aspecto esencial de la dimensión estética es que asume dos conceptos distintos de percepción. Por un lado, reconoce la percepción como fuente de conocimientos o de representaciones. La percepción es el mecanismo básico por el que llegamos a hacernos una imagen del mundo y de la vida. Por otra parte, la percepción es también acción. Muchas veces nuestra apreciación sensible del mundo sólo se da en la actividad y tiene entonces la interacción como su condición de posibilidad. Así, por ejemplo, en la danza, la interpretación musical, la caminata por un terreno nuevo o el deleite de un museo o un parque científico o recreativo; en todas estas situaciones la apreciación estética sólo se da a medida que se realiza la actividad y por medio de la actividad. Por esta razón la acción se considera también estética y por eso puede decirse que la creación artística es la respuesta estética por excelencia.

La percepción y la creación estéticas no son necesariamente motivadas por situaciones placenteras. Hay eventos dolorosos y obras artísticas que 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. Lo esencial de la experiencia estética es que involucra valoraciones según criterios de belleza, gusto o sublimidad, pero no necesariamente que sólo sea estético lo bello, lo que nos agrada o lo que nos parece sublime. Lo relevante es el criterio con que juzgamos, no el juicio particular que hacemos.

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, lo mismo que de las oportunidades del medio social y cultural, y de la época. Puesto que estas condiciones de potenciación de la sensibilidad estética son transversales a los saberes y las culturas, el desarrollo de la dimensión estética puede hacerse desde cualquiera de las otras dimensiones, lo mismo que desde múltiples saberes y contextos.

Aspectos mínimos de la formación

Según lo dicho, el cultivo de la dimensión estética es transversal a los distintos campos del saber, y se puede realizar prestando atención al ejercicio de por lo menos las siguientes habilidades:

- El desarrollo de la sensibilidad para los valores de gusto, belleza y sublimidad presentes en distintas situaciones de la vida.
- El fomento de la imaginación como un mecanismo para enriquecer la comprensión de los fenómenos y del mundo mismo.
- La promoción de los ejercicios expresivos de diversa índole, atendiendo a que toda expresión es contextual y es más exitosa en cuanto más cuidado tenga del entorno expresivo.
- El fortalecimiento de las capacidades para seleccionar aspectos diversos de las situaciones humanas y convertirlos en focos de atención, al margen de que por sí mismos lo sean. Seleccionar y apreciar lo insólito forma parte de una sensibilidad estética bien cultivada.
- La motivación de la transformación creativa de los entornos con base en las propias apreciaciones estéticas. La creatividad es una de las muestras por excelencia del desarrollo de la sensibilidad estética, pero ella misma es imposible de desarrollar sin el conocimiento de técnicas expresivas concretas. Sólo se puede ser creativo en lo que se conoce a fondo.
- El fomento del reconocimiento y el aprecio de la propia presencia, con el fin de tener una visión estética de la propia existencia.
- Colaborar en el reconocimiento y la apreciación de la presencia de los otros como personas que llevan una vida buena y bella.
- Promover la contemplación estética del mundo para que se lo aprecie en su valor incluso más allá de su utilidad. El mundo es factor de la construcción propia, por eso tiene valor y belleza intrínsecos, no es un mero recurso o un puro medio para conseguir nuestros fines.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

La persona que ha cultivado su dimensión estética está en condiciones de expresar creativamente su sensibilidad ante sí mismo, los otros y el entorno; y es capaz de apreciar la belleza y el valor estético general del mundo, de los otros y de su propia vida.

6.6.5 Dimensión sociopolítica: la sociabilidad

La manera más sencilla de definir esta dimensión es decir que es la capacidad de la persona para vivir «entre» y «con» otros. A la luz de esta doble pertenencia social cada persona puede transformarse y transformar el entorno en el que está inmerso. La dimensión sociopolítica se refiere al potencial de sociabilidad que tienen las personas, orientándolo a la transformación política del mundo mediante la adopción de criterios mínimos de: justicia social, respeto por las diferencias en los valores individuales y el reconocimiento del valor de la razonabilidad como herramienta política por encima de la violencia.

Aspectos orientativos

Compartimos con Gadamer (2000) el postulado según el cual si bien la formación del individuo es personal, en ese proceso es determinante la sociedad. La formación del individuo tiene sentido en la medida en que él se relaciona con otros y transforma su entorno. La formación del individuo como ser social y como transformador de su entorno es, en últimos términos, el desarrollo de la dimensión sociopolítica.

Esta idea de sociabilidad desarrollada y al servicio de la transformación debe enriquecerse reconociendo que por su intermedio se busca “reconstruir, mediante la expresión de los individuos, del lenguaje y la comunicación, un espacio de entendimiento y consenso, de aceptación y cooperación, como basamento de un nuevo pacto social” (Schanzer, 2010) La transformación social se da, entonces, a partir de criterios de razonabilidad y comunicación, y no de violencia, fuerza, autoridad o coerción. La transformación política basada en la discusión razonable se desarrolla y proyecta en el transcurso de la vida, y no se puede considerar en ningún momento acabada, pues el individuo constantemente está evolucionando y viéndose involucrado en nuevos procesos de socialización que le brindan herramientas de cambio y adaptación.

Los ideales de transformación política de los entornos sociales por medio de la acción comunicativa suponen asumir un criterio de justicia social como el fin mínimo de la transformación social. En esto coincidimos con Victoria Camps (2001), cuando sostiene que la dimensión socio política no se fundamenta únicamente en la habilidad comunicativa, sino que involucra la adopción de ciertos valores y principios. La justicia social es el mínimo político que debe alcanzarse, es un principio inexcusable de la vida social y por eso su búsqueda debe ser compartida por todos.

La existencia de estos mínimos de justicia no conlleva un desconocimiento de los máximos de felicidad de cada individuo o grupo social. El pluralismo de ideologías y la relatividad de las creencias son los marcos en los que la gente construye su felicidad, por eso deben preservarse y promoverse, pero ello sólo puede contribuir a la vida buena del individuo en marcos mínimos de justicia social. Por esa razón se considera el valor de la justicia como un referente global y no como un principio local, regional o nacional. Ya no asumimos a los seres humanos sólo

como miembros de una comunidad específica sino como ciudadanos del mundo (Cortina, 1997; Nussbaum, 2005) que reconocen principios morales comunes que rigen globalmente. El hombre ético y con conciencia política del mundo contemporáneo es, propiamente hablando, un ciudadano del mundo.

Estas premisas implican un perfil del profesor que contribuya a desarrollar en sus estudiantes la dimensión sociopolítica. “Se requieren maestros comprometidos con su país y con la educación, actualizados en el campo pedagógico, en su disciplina y en el acontecer del mundo, capaces de establecer una nueva relación pedagógica, dialógica y participativa, constructiva, de confianza y participativa, constructiva, de confianza y compromiso[…] que posean las competencias necesarias para desplegar procesos formativos congruentes y consistentes[…]” (Conde, 2004).

Aspectos mínimos de la formación

El fomento de la dimensión sociopolítica puede basarse en el cultivo de las siguientes actitudes:

- El aprecio por ganar conciencia histórica, tato local como universal, en el entendido de que la historia es el horizonte de comprensión de los fenómenos sociales y políticos.
- La formación de valores cívicos que permitan una adecuada convivencia política en las sociedades contemporáneas, inspiradas en la ciudadanía multicultural antes que en el costumbrismo local.
- El fomento de la razonabilidad dialógica. En las sociedades contemporáneas hay un primado de la razonabilidad sobre el autoritarismo, de la conversación sobre la violencia y de la sensatez por encima del prejuicio.
- Promover la conciencia de que un horizonte de justicia es el motor de la acción política, aunque el mínimo de justicia al que estamos obligados los ciudadanos del mundo no fuerza a que desconozcamos las libertades individuales y los máximos de valores que todos tenemos.
- Cultivar un sentido de responsabilidad social como respuesta a la injusticia imperante en la vida cotidiana y como auténtica posibilidad de transformación política del mundo, la sociedad y de la propia persona.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

La persona que la cultivado su dimensión sociopolítica muestra un compromiso solidario con su sociedad para construir un mundo más justo a partir del conocimiento de su realidad política y de la adhesión a valores y actitudes concretas a favor de la justicia social.

6.6.6 Dimensión socioafectiva: la emoción, el ánimo y el carácter

La dimensión socioafectiva de la persona es la capacidad que tiene para dejarse afectar por los sucesos del mundo de acuerdo a sus intereses personales y prioridades vitales. La afectividad humana cubre tres dimensiones: forja la manera como las personas se enfrentan a las

situaciones concretas en las emociones, constituye la variedad de temples de ánimo que permanentemente nos acompañan en la vida, y también incluye los rasgos de carácter con que nacemos y que imprimen un toque distintivo a lo que cada uno de nosotros es. La emoción es siempre un juicio de que algo en el mundo afecta nuestros intereses, y es un juicio eminentemente corporal (Prinz, 2004).

Aspectos orientativos

De acuerdo con las dimensiones propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, la comprensión de la dimensión socioafectiva pone en evidencia la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, la afectividad es esencial para las personas desde mucho antes de la escolarización. El desarrollo socioafectivo en el estudiante juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, concepción de sí y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, compañeros y adultos cercanos a él. Gracias al intercambio de experiencias afectivas y las interacciones correctivas basadas en intercambios emocionales, el niño va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo (Pérez, 2009). También en estos intercambios la persona va adoptando una manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás (Hobson, 2010).

La afectividad en el niño es intensa, domina parte de sus acciones, pero es igualmente cambiante: de estados de retraimiento y tristeza, puede pasar a la alegría y el bullicio, olvidando rápidamente los motivos que provocaron la situación anterior. El control sobre sus emociones es débil, no pone distancia entre él y sus sentimientos, y difícilmente llega a criticarlos, juzgarlos o corregirlos; es impulsivo y vive con profundidad sus penas y alegrías, haciendo a veces que sus temores sean intensos. El niño pone emoción y sentimiento en todo lo que hace y, más aún, cuando la actividad es lúdica, por ello las realiza con entusiasmo o por el contrario se niega con gran resistencia a realizarlas.

El niño va logrando su desarrollo afectivo a través de su emotividad y sus diferentes manifestaciones, de la misma forma como las otras personas, especialmente los más cercanos y significativos para él, como docentes, padres y amigos, las asumen y le ayudan a vivirlas. Una relación positiva con ellos es estimulante y eficaz, así como una negativa malogra los esfuerzos de los niños y crea riesgo de desarrollar cualquier tipo de conductas frustradas o sentimientos de fracaso.

Como se aprecia, el valor de la interacción entre personas con base en emociones es inestimable en la formación integral. Este tipo de interacción humana se basa en tres estructuras básicas: la percepción emocional primaria, la expresión emocional y la percepción emocional secundaria (Pérez & Liñán, 2009). La percepción emocional primaria es la capacidad

que tenemos para reconocer las emociones de los demás. En esta tarea de reconocimiento son esenciales: (1) las habilidades para identificar expresiones faciales, movimientos corporales, entonaciones vocales y otro tipo de cualidades del comportamiento como el sudor, el erizarse de la piel, el temblor o la palidez o enrojecimiento del rostro; y (2) la capacidad para juzgar el estado emocional del otro; es decir, para poder decir si la expresión percibida es de cólera, de tristeza, de alegría o de indiferencia, por ejemplo. La expresión emocional es la manera en que el cuerpo reacciona y responde a las diversas situaciones del entorno. La expresión emocional es la manifestación corporal de una valoración, de un juicio hecho por la persona. Así, cuando alguien grita y corre despavorido, por ejemplo, es porque ha juzgado que algo malo o peligroso se aproxima o puede afectarle. Finalmente, la percepción emocional secundaria es la capacidad que tenemos para reconocer objetos emocionales en la expresión de otro. Por ejemplo, basta reconocer la cara triste de un amigo para saber que algo malo ha pasado, aunque no sepamos exactamente qué es porque no lo vimos ni lo vivimos. Percibimos lo malo de un modo secundario, por intermedio de la expresión de otro, y por percepción directa o primaria.

Aspectos mínimos de la formación

Procurar un adecuado desarrollo socioafectivo del niño implica:

- Facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo.
- Darle seguridad en sus acciones, facilitando la oportunidad de escoger, decidir y valorar, dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y participación.
- Permitirle a los niños ir creando sus propios esquemas de convicciones morales, y de formas de relacionarse con los demás.
- Ayudarle a los niños a reconocer la afectividad ajena en la manera en que las personas se expresan y se comportan.
- Fomentar la reflexión sobre la manera en que se juzgan emotivamente los eventos del mundo. Hay cosas que se juzgan como temerosas, pero pueden no serlo necesariamente. Hay cosas que se juzgan agradables, pero en realidad no lo son.
- Promover la integridad emocional como una forma de vivir a plenitud la afectividad.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

Una persona que ha cultivado su dimensión socio-afectiva es capaz de sentirse y sentir comprensivamente a los otros. También es un buen intérprete de la afectividad ajena, además de un ser comprensivo. Una persona afectivamente desarrollada es capaz de vivir su afectividad íntegramente, sin marginarse de sentir esto o lo otro.

6.6.7 Dimensión cognitiva: comprender para crecer

La dimensión cognitiva se define como la capacidad de la persona para comprender conceptualmente el mundo y a los otros, y de plantear problemas, solucionar problemas y ser creativo ante los problemas que su comprensión conceptual de las cosas le permite descubrir y plantear. Así, los estilos de pensamiento que tiende a fortalecer la dimensión cognitiva son: el analítico, el intuitivo, el crítico, el reflexivo, el deliberativo, el creativo y el solidario. En pocas palabras la dimensión cognitiva es la capacidad de comprender el mundo para crecer como personas.

Aspectos orientativos

Puesto que entendemos que el desarrollo de la cognición tiene sentido sólo en el horizonte de la vida de las personas, reconocemos tres grandes tareas del pensar: plantear problemas, solucionar problemas y crear realidad. Estas tres tareas se ejecutan en diversos ámbitos de la vida diaria, desde tomar una decisión económica hasta asumir un comportamiento acorde con principios morales, pasando por la afectividad y la estética. Entendemos que la complejidad de la vida diaria no exige sólo que se solucionen problemas, como tiende a pensar cierta psicología operativista de la inteligencia, sino también que los estudiantes puedan ser críticos con ella y le planteen problemas, y que además sean creativos como poder diseñar y ejecutar planes concretos y efectivos de solución a los problemas con que se tropiezan (Martínez, 2004; Pineda, 2004).

La solución de problemas como tarea cognitiva exige que se desarrollen al menos dos estilos de pensamiento y que se brinden elementos para que el estudiante pueda desarrollarlos bien. Se trata del pensamiento analítico y el pensamiento intuitivo. Estos dos estilos del pensamiento contribuyen a la solución de problemas, pero lo hacen de maneras distintas. Ser analítico es buscar soluciones descomponiendo los problemas en partes y tratando de ir paso a paso en la construcción de la solución. Ser intuitivo, en cambio, es pensar por saltos, tratando de tener una visión de conjunto del problema y vislumbrando la solución de golpe.

El planteamiento de problemas es una tarea cognitiva que exige el fomento y desarrollo de otros dos estilos de pensar: el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo. Pensar críticamente es pensar con criterio, no significa oponerse a todo. Los criterios son argumentos de tipo general que pueden aplicarse a varios casos. El pensamiento crítico consiste en aplicar criterios de razonabilidad a eventos, acciones o personas distintas de uno mismo. El pensamiento reflexivo, en cambio, consiste en aplicar criterios para evaluarse a sí mismo, a sus creencias y a sus acciones (Pérez, 2005).

La creación de realidad, la tercera tarea cognitiva, está estructurada por tres estilos de pensar: el *pensamiento deliberativo*, el *pensamiento creativo* y el *pensamiento solidario*. Pensar deliberativamente es considerar alternativas posibles de solución para un problema y sopesar sus ventajas e inconvenientes de acuerdo a diversos criterios. El desarrollo del pensamiento

deliberativo es la base de la acción según principios y de la solución adecuada de los problemas. El pensamiento creativo es un pensamiento completamente corporal, es la capacidad de transformar realidades materiales en acto, por la pura intervención del cuerpo. La creatividad no es la misma en todos los campos. Por eso es indispensable, para ser creativo, tener un dominio o un conocimiento amplio del campo en el que se trabaja. Sólo se puede ser creativo dominando técnicas, así sea para controvertir las técnicas. El pensamiento solidario es el que trata de transformar el mundo de las personas. Para pensar solidariamente es indispensable un conocimiento ya no de la técnica, sino de las personas; por eso se trata de un pensamiento centrado en lo humano y que tiene la comprensión interhumana como horizonte. Pensar solidariamente significa poder entender al otro en su situación, poder ayudarle a conseguir lo que quiere, y potenciar siempre sus posibilidades de desarrollo personal.

Para lograr la formación de sujetos con estas características, y teniendo presente que la dimensión cognitiva es una estructura que permanentemente se transforma, como resultado de sucesivas reestructuraciones que se producen en las múltiples y variadas interacciones que el sujeto establece con otros sujetos en contextos socioculturales diversos, es indispensable desarrollar prácticas pedagógicas en las cuales el docente, en tanto que guía del proceso de formación, aporte sus conocimientos, actitudes y valoraciones para la generación de ambientes que favorezcan la crítica, el pensamiento autónomo y la construcción de conocimiento. En pocas palabras, el maestro debe ser un investigador solidario (Ceniceros, 2003). Cuando asumen esta posición, los docentes se alejan del operativismo, y promueven el desarrollo de un pensamiento crítico y divergente, cuyo resultado es la gran capacidad que tienen los estudiantes para resolver, plantear y crear soluciones para cualquier tipo problemas, con buenas actitudes y procedimientos.

En cuanto investigadores, los docentes tienen por tarea ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes. Dado su bagaje pedagógico, pueden emplear como valiosos referentes la taxonomía de dominios cognitivos de Bloom (Anderson, 2001) y la teoría de las tres inteligencias de Sternberg. En este sentido, los dominios mencionados se desarrollan mediante un trabajo enfocado en las teorías de la Enseñanza para la Comprensión y el enfoque del aprendizaje significativo, el cual va más allá de la memorización y mecanización de procesos, promoviendo un aprendizaje en el que se respeta la diversidad, la comunicación, y la imaginación.

Aspectos mínimos de la formación

El conjunto de habilidades que guían el desarrollo de la dimensión cognitiva son:

- Conocer directamente el mundo para seleccionar, transformar y generar y información.
- Producir conocimiento a partir de la información obtenida y de los saberes previos con que cuentan los sujetos.

- Articular lingüísticamente el conocimiento y lograr una adecuada expresión lingüística a las distintas comprensiones y problemas que conceptualmente se forjan.
- Apropiarse del conocimiento articulándolo con sus conocimientos previos.
- Promover la concientización de que el pensamiento tiene múltiples tareas -plantear problemas, solucionar problemas y transformar realidad- y que su correcto ejercicio se enfoca a comprender conceptualmente la vida cotidiana.
- Desarrollar los distintos tipos de pensamiento: analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, deliberativo, creativo y solidario.
- Procurar el aprendizaje por medio de conceptos, que son herramientas, y no de la memorización.
- Exaltar el valor de la cognición como una herramienta para crecer como personas, y no sólo para calcular y prever operativa y utilitaristamente.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

Una persona que ha cultivado su dimensión cognitiva se caracteriza por comprender y aplicar los saberes en la interacción consigo, con los otros y con el mundo. Reconoce que la vida no es un problema, y por eso no sólo hay que solucionarla sino también enriquecerla con preguntas y transformarla creativamente. La persona que ha desarrollado su dimensión cognitiva sabe aprovechar su dotación de habilidades mentales y de conceptos para crecer personalmente.

6.6.8 Dimensión ética: la felicidad personal

La dimensión ética se define como la capacidad para tomar decisiones autónomas a la luz de principios y valores morales, y de actuar en consecuencia y responsablemente ante las consecuencias de las acciones. De ahí que el desarrollo de la habilidad ética esté atado al desarrollo de todas las otras dimensiones. Incluso podría decirse que el desarrollo íntegro de la persona puede estar pautado por el desarrollo de la dimensión ética.

Aspectos orientativos

Comprender el mundo, a los otros y a sí mismo forma parte de un único proyecto que es el buen desarrollo del proyecto vital de cada individuo: la conquista de la felicidad. El conocimiento, la sociedad, el desarrollo espiritual, el manejo de la corporalidad, el manejo de la afectividad, la libre expresión y el cultivo de un sentido estético de la vida encuentran su articulación y armonización en el proyecto vital de cada persona. La dimensión ética es la armonía en las restantes dimensiones en la medida que imprimen el ritmo vital del individuo (Pineda, 2004).

La manera de conseguir un talante vital que articule las dimensiones de la persona es la adquisición de un sistema de valores y principios. El conocimiento puede orientarse a lo mejor o a lo peor, como bien señaló Platón. Nuestra comprensión política de la sociedad puede servir para buscar la justicia o para diseñar las mejores estrategias de corrupción. La afectividad

humana puede ser lo más bello de la experiencia cotidiana cuando se la comparte con desinterés y pasión, pero puede ser el peor mal posible cuando se utiliza para manipular o herir. Los valores y los principios buscan estructurar y coordinar las distintas dimensiones para que obren conjuntamente en pro de la consecución de la felicidad.

Ahora bien, si la felicidad es el valor supremo que orienta la vida, la búsqueda efectiva de la felicidad supone acogerse a los principios mínimos de justicia y equidad que garantizan la convivencia social. De hecho, la felicidad jamás se consigue pasando egoístamente por encima de los otros y del mundo. La copertenencia de individuo, sociedad y entorno hace que sólo el florecimiento acompasado de los tres permita conseguir la felicidad (Solomon, 2007). El máximo valor sólo puede alcanzarse en un marco de mínima justicia.

La dimensión ética del individuo supone entonces el desarrollo de una conciencia dual. Por un lado, de una conciencia dirigida a las otras dimensiones. Por otro, de una conciencia de los valores y los principios. Estas dos facetas de la dimensión ética orientan la búsqueda de la felicidad. Pero ésta sólo se consigue mediante un actuar concreto en la vida. Por eso la dimensión ética es tanto reflexiva como actitudinal. Ético no es sólo el que concibe valores y principios, sino el que actúa en conformidad con ellos.

Aspectos mínimos de la formación

Según lo dicho, el desarrollo de la dimensión ética puede pautarse por el fomento de las siguientes actitudes en los estudiantes:

- Adoptar reflexiva y críticamente sistemas de valores y principios morales. Tomar decisiones deliberativamente según principios y valores.
- Poder desarrollar formas cada vez más refinadas de juicio moral. Desarrollar coherencia entre intención, voluntad y acción.
- Desarrollar un sentido de previsión y responsabilidad ante las consecuencias de las acciones.

Característica del perfil del estudiante que se ve fortalecida

Una persona que ha cultivado su dimensión ética es capaz de tomar decisiones libres, responsables y autónomas, con base en principios y valores, y con ayuda de mecanismos de deliberación razonable. Es una persona que reconoce el valor de la vida buena y que aprecia la búsqueda de la felicidad como fin supremo de la existencia. Sin embargo, es una persona que sabe que la felicidad sólo se consigue con otros, y por eso sabe medirse y respetar a los demás. La medida de la búsqueda de la felicidad en un entorno de respeto por el otro y por el entorno es la autonomía, meta de la educación y fuente de la felicidad.

6.7 LINEAMIENTOS GENERALES SOBRE COMPETENCIAS

El término competencia ha permeado a toda institución educativa, desde el preescolar hasta el posgrado universitario. En América Latina y en Europa la dinámica más activa sobre esta temática se está viviendo en todos los ámbitos de las competencias, desde las básicas hasta las profesionales. Allí se están produciendo acuerdos y definiciones que muestran la preocupación y la diversidad de propuestas sobre la educación básica y la formación profesional o formación para el trabajo.

Este documento de lineamientos sobre competencias, iniciará con una mirada al origen del término competencias desde su etimología; luego, se abordarán diferentes definiciones; y, por último, se referenciará el concepto desde una perspectiva integral.

6.7.1 Concepto de competencia: análisis histórico y etimológico

El significado del término competencia ha evolucionado en la lengua española. Bustamante et al. (2002) plantean que los verbos competir y compartir provienen de un mismo verbo latino, *competere*, que significa “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir”. A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de “pertenecer a”, “incumbir”, que da lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente, que indica aquello “apto o adecuado“. También es usado a partir del mismo siglo como “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender”, lo cual da origen a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad y al adjetivo competitivo.

Desde el siglo XVIII en el ámbito jurídico se comienza a utilizar competencia para aludir a la distribución legítima de un juez o de otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

La evolución histórica del sustantivo competencia en lengua española nos muestra que es un concepto polisémico y polivalente. Torres et al. (2002) presentan las siguientes visiones del término:

1. Saber hacer en contexto
2. Desempeño comprensivo (Gardner y Perkins y el Proyecto Zero de Harvard)
3. Capacidad cognitiva e intersubjetiva (Pylyshyn, Perner, Harris, Riviere)
4. Acción mediada (Vygotski, Wersch, Bajtin)
5. Conocimiento actuado de carácter abstracto universal e idealizado; capacidad de realización situada en y afectada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (Torrado).

Desde la sociología del trabajo, se han interpretado las competencias como un conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas, situados a

mitad del camino entre los saberes y las habilidades, inseparables de la acción pero que exigen a la vez conocimiento. Son un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba. Exigen colaboración entre el mundo de la educación y el del trabajo (Bustamante et al., 2002).

Desde la psicolingüística, Chomsky (1970) plantea que la adquisición del lenguaje descansa sobre los conceptos de *competence* y *performance*. Los aspectos relativos a la comunicación y concreción del lenguaje corresponden al terreno de la *performance* mientras que la *competence* alude a hablantes ideales, capaces de un lenguaje formal acorde con las reglas de la gramática.

Esta concepción, de fuertes bases racionalistas, sostiene que la adquisición de la estructura sintáctica del lenguaje es completamente independiente del conocimiento del mundo o de la interacción del sujeto con él.

Chomsky fue uno de los primeros en emplear el término competencia, término que hoy circula en el léxico de empresarios, docentes y pedagogos, quienes le aportan modificaciones cualitativas y cuantitativas pero que mantienen la esencia de la competencia lingüística señalada. Los hallazgos del lingüista tuvieron especial impacto en Alemania e Inglaterra, países que han hecho enormes aportes a las ciencias del lenguaje y ahora a la pedagogía basada en competencias. Aunque el propósito de este autor no era trabajar para la educación ni para la pedagogía en particular, sí buscaba comprender y explicar la adquisición de la lengua materna en los niños. Esta explicación es la fuente de lo que se debate en escenarios distintos al de la lingüística.

De allí surge el concepto de competencia comunicativa como capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística y gramatical –interpretar y producir frases bien formadas– sino también una serie de habilidades extralingüísticas correlativas que son sociales como saber adecuar el mensaje a la situación específica o semiótica, lo que implica saber utilizar otros códigos, además del lingüístico verbal, como el kinésico, las expresiones faciales, el movimiento de la cabeza, de las manos, etc.

6.7.2 Competencias en la Educación

Para autores como Orozco y Martínez (2002) el concepto de competencia se encuentra delimitado en dos sentidos. El primero de ellos corresponde a la diferenciación entre las competencias básicas y las específicas o especializadas, anotando que aquellas, las de orden cognitivo, lingüístico y representacional, deberían ser promovidas en los primeros años de la educación superior. El segundo se relaciona con establecer la diferencia del tipo de trabajo que se lleva a cabo en las instituciones de educación básica y media sobre las competencias básicas. Al respecto señalan:

La educación debe enseñar a aprender, a trascender, a comparar y analizar paradigmas, a definir qué hacer con los conocimientos, a incentivar a transformarlos y a aplicarlos en la

solución de nuestros problemas; lo contrario como está sucediendo, es una educación no pertinente. Una sociedad incompetente es el resultado de una educación inadecuada, descontextualizada, que tiene más discurso que práctica y que no está aportando a resolver primero sus propios problemas y los del país (Martínez y Orozco, 2002).

También se encuentra la postura del ICFES en torno al desarrollo de las competencias, en donde se plantean las competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas:

- *Competencia comunicativa:* definida como "el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante, oyente, escritor, o lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida" (Hernández et al., 1998).
- *Competencia interpretativa:* hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el ánimo de comprender los diversos contextos de significación en los que está inmerso el concepto, ya sean sociales, científicos, artísticos, etc. En síntesis, hace alusión a la comprensión como una forma individual de construcción de sentido que realiza el individuo al interactuar con un enunciado; por tanto, es una acción contextualizada en la cual el intérprete establece unas relaciones de significación que estructuran así una forma propia de comprensión. Se considera la base de la competencia argumentativa.
- *Competencia argumentativa o ética:* acción promotora del fortalecimiento de la intersubjetividad que implica actuaciones sociales con carácter moral que fomenten el mutuo reconocimiento y la naturaleza dialógica para resolver divergencias. Es una acción contextualizada que busca dar explicaciones a las ideas que articulan y dan sentido a un enunciado. Su dimensión ética se expresa en el respeto y la tolerancia hacia el otro, fundamentando así la convivencia con solidaridad y participación democrática.
- *Competencia propositiva o estética:* actuación crítica y creativa en el sentido que plantea opciones o alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado. El carácter estético hace referencia a la posibilidad de crear y transformar significaciones en un contexto no necesariamente artístico. En la vida cotidiana se manifiesta como un saber hacer estético. La constante de las experiencias estéticas es la construcción, la creación de un significado o un procedimiento ejerciendo autonomía que se manifiesta en la capacidad de generar y descubrir mundos con significado.

Desafortunadamente, la motivación para la formación en competencias se ha basado primordialmente en los procesos de evaluación de calidad de la educación asumidos antes de la formulación de procesos de enseñanza que contemplen este enfoque. Por lo tanto, ha llevado a desarrollos inversos, acompañados de resistencia por parte de directivos, maestros y estudiantes en los diferentes niveles.

Es importante recalcar que las competencias han sido desarrolladas tanto para la formación como para la evaluación en los diferentes niveles, con marcada inclinación hacia lo cognitivo y en el nivel de educación superior centradas en la especificidad de las profesiones y disciplinas con poco desarrollo de competencias sociales y laborales

6.7.3 Una definición de competencia para el Colegio.

En la última década se ha visto la necesidad de acercar el mundo educativo al mundo productivo. Como resultado, han surgido diferentes propuestas tomando como integrador de estos dos mundos las competencias.

A pesar de las distintas alternativas que se han presentado, hay una congruencia en los propósitos, en el por qué y para qué acercar los dos mundos.

Dentro de este contexto, la educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el estudiante que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará), deberá poseer la capacidad de solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

La formación por competencias integradas, se basa en formar personas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; se denomina formación en alternancia e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación recibida en la institución educativa.

Este paso de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica requiere el establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende que el estudiante adquiera la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia de los dos escenarios[10].

La vinculación de la educación con situaciones reales, es otra de las características de la educación por competencias integradas. Con una formación desde este marco, se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en

[10] Miklos, Tomas. Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto. México, 1999.

permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de la vida real con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los estudiantes sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los estudiantes deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias. El supuesto de base es que las personas formadas en el modelo de competencias integrales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación[11].

La formación por competencias está enmarcada en cuatro categorías que conforman la integralidad:

Aprender a ser, para convivir en el país y en el mundo, apropiando valores éticos y conciencia planetaria; para desarrollarse como persona, con espíritu emprendedor y de superación permanente, y para vivir con una profunda convicción moral, vocación humanista, conciencia histórica y sensibilidad social.

Aprender a aprender, para desarrollar la autonomía intelectual, y el juicio crítico , para interpretar y analizar los mensajes de los medios de comunicación; para asumir el cambio y ser flexible; para comprender, y analizar críticamente el entorno; para crear conocimiento e innovar; para razonar con claridad, y para desarrollar y utilizar con acierto, las diversas formas de pensamiento.

Aprender a hacer, para analizar y resolver problemas en los ámbitos nacional e internacional; para trabajar en equipo; para aplicar el cálculo matemático; para leer, escribir y comunicar ideas con eficiencia; para tomar decisiones y señalar el rumbo de las organizaciones; para involucrarse con la ciencia y la tecnología, y para intervenir en la sociedad con una sólida formación profesional, intelectual y cultural.

---

[11] Miklos, Tomas. Op cit.

Aprender a emprender, para construir nuevas formas de hacer las cosas dentro de las organizaciones. Para crear nuevas o mejores alternativas de gestión administrativa. Para aplicar el conocimiento en las oportunidades relacionadas con la mejora continua, la calidad y la responsabilidad social.

Para dar aplicación pedagógica de estas cuatro grandes categorías, se propone la siguiente definición de competencia:

Capacidad de transferir y adaptar a diferentes contextos, una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que la persona moviliza para resolver situaciones del desempeño académico y de la vida real.

Explicando esta definición, se puede afirmar que por conocimientos se entiende al saber, esto es, a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado.

Por habilidades y destrezas se hace referencia al saber hacer, es decir, a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y/o motrices, que permiten decidir a quién las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo.

Por actitudes se entiende al saber ser y que, por supuesto incluye también todo eso del saber sentir; es decir, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional.

En este sentido, se debe contemplar la formación en las siguientes competencias:

1. Las competencias genéricas, entendidas como las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje general; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, entre las cuales se cuentan comunicativas en lengua española y en segunda lengua y las competencias matemáticas.
   Para el caso de la formación en el Colegio se define como la capacidad que tiene una persona para hacer y aplicar lo más básico aprendido en la resolución de problemas específicos de la vida cotidiana, según un conjunto de conocimientos fundamentales aprendidos.
2. Las competencias específicas, definidas como la base particular del ejercicio de cada área y vinculadas a condiciones específicas de ejecución. Se determinan en la capacidad de una persona para mostrar su desempeño en el área teniendo en cuenta contextos variables, según estándares de calidad establecidos.
3. Las competencias socio-humanísticas, capacidad de una persona para controlar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información emocional e intelectual que posee para guiar el pensamiento y las acciones

propias, relacionarse con los otros de manera adecuada y creativa, a partir de normas de acción social y habilidades sociales.

4. Las competencias de pensamiento, capacidad que tiene una persona para desarrollar procesos básicos de pensamiento y procesos propios de cada ciclo educativo, resolviendo problemas académicos y de la vida cotidiana con el fin de avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida, contribuir al bienestar humano integrando el saber hacer con el saber conocer, el saber ser, el saber convivir.

El proceso de formación debe propender por el desarrollo de las capacidades definidas en cada competencia para que el estudiante logre una preparación acorde con las demandas actuales que requieren personas con un pensamiento emprendedor, flexible, crítico, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

6.8 LA EDUCACIÓN ESCOLAR POR CICLOS: LA VANGUARDIA PEDAGÓGICA DEL SIGLO XXI

6.8.1 La realidad actual del sistema educativo

Para la segunda década del siglo XXI, la educación enfrenta desafíos muy profundos dados los continuos cambios políticos, económicos y socioculturales, en donde los efectos de la globalización y el desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) han puesto a prueba a los sistemas educativos. Por ello, en Latinoamérica se vienen realizando importantes reformas curriculares, como en el caso de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana, Paraguay, entre otros, (UNESCO, 2005).

Entre las prioridades de estas reformas, está elevar la calidad de los aprendizajes, a fin de garantizar la formación integral de los estudiantes, que eleve sus capacidades intelectuales, creativas, valorativas, propositivas, comunicativas, de modo tal que se conviertan en recursos conscientes que les asegure asumir posiciones críticas, la solución exitosa de problemas y la toma de decisiones independientes (Zilberstein, 2009).

Esta formación integral es impostergable para que, por una parte, los estudiantes en los países latinoamericanos puedan desempeñarse eficazmente en los nuevos escenarios productivos y de trabajo, y, por otra, convertirse en ciudadanos competentes, capaces de acceder a los nuevos códigos de la modernidad, participar en la vida democrática e integrarse comprometidamente a su entorno; seguir aprendiendo, durante toda la vida, a la vez que se forman en ellos valores (Delors, 1997); apropiarse de los saberes que los hacen ciudadanos y ciudadanas propulsores y comprometidos en el desarrollo sostenible de la Humanidad (Morin,

2006) y todo ello teniendo un papel activo en su propio aprendizaje, en lo que la mediación es una condición necesaria del desarrollo, desde una posición dialogante (de Zubiría , 2009).

Sin embargo, aún persisten en el caso colombiano algunas problemáticas en el diseño de los currículos escolares que van en contravía de las nuevas visiones educativas, entre los que podemos nombrar:

a) La estructura actual del sistema educativo organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, presenta poca correlación entre cada uno de los grados y niveles, hay una alta dispersión de los conocimientos y una desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el currículo.
b) Falta de sentido y aplicación de lo que se enseña, poca profundidad en los conocimientos, desmotivación y escasa orientación de las capacidades del estudiante, poca pertinencia y baja relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio.
c) El desarrollo evolutivo, psico-afectivo y cognitivo de los estudiantes no es un referente prioritario o importante en los aprendizajes y en las necesidades formativas de los niños, niñas y jóvenes.
d) La existencia de formas tradicionales de evaluación y promoción que en ocasiones desmotivan al estudiante y a la familia y generan deserción.

Estas situaciones son comunes a todo el sistema educativo colombiano y obligan a una revaloración del currículo a partir de nuevos enfoques. El Colegio San Bonifacio de las Lanzas, consciente de esta problemáticas, ha decidido estar a la vanguardia en este cambio, por lo que ha iniciado un proceso de cambio curricular estructural, poniéndose a tono con otros países de Latinoamérica que también están adelantando este proceso de transformación. Es una necesidad imperativa que nos convierte en punta de lanza para un cambio que será impuesto dentro de poco por el Ministerio de Educación Nacional.

6.8.2 Los ciclos educativos en la Institución Escolar

El cambio mencionado en párrafos anteriores se concentra fundamentalmente en la incorporación de los ciclos educativos en el currículo de nuestro colegio. Los ciclos surgen como organizaciones que responden a la necesidad de atender las características evolutivas del desarrollo de los estudiantes (Aguerrondo, 2001) considerando el tiempo de formación diferenciada que involucra la infancia, la pubertad, la adolescencia y la juventud.

Un ciclo debe entenderse en educación como un periodo en el cual se presenta un desarrollo cognitivo, valorativo, social y praxiológico determinado en los estudiantes. Esta estructura permite a los docentes proyectar un trabajo conjunto en cada una de las áreas de estudio y definir unas prioridades de formación conjunta, las cuales tienen que nutrirse necesariamente

en los propósitos previstos por el Proyecto Educativo de la Institución y plasmadas en el currículo y el plan de prioridades anual y quinquenal en la Institución educativa.

Cada ciclo se constituye en una unidad articuladora del trabajo pedagógico en la institución educativa; y en torno a ella se vinculan los docentes para enfrentar de manera conjunta las prioridades del desarrollo cognitivo, valorativo, praxiológico y social de la institución. De allí, que el trabajo de los docentes en el ciclo demande acuerdos sobre las características que debe presentar el trabajo en valores y actitudes, en operaciones intelectuales e instrumentos del conocimiento; en acciones y prácticas propias de los niños y jóvenes de dicha edad de desarrollo; y en las actividades de interacción social que la institución impulsará.

Los ciclos deben articular el trabajo en competencias cognitivas, valorativas, praxiológicas y sociales.

Los estudios investigativos muestran que la apropiación de estas competencias por los estudiantes requiere de un largo periodo de tiempo, lo que significa que su incorporación al currículo implica necesariamente su distribución en grupos de grados, lo que daría lugar a concluir que es en un ciclo educativo, y no necesariamente en un grado, donde es posible lograr la comprensión y las competencias, relacionadas con cada área de formación, como por ejemplo el saber de lo aditivo o multiplicativo en matemáticas, o referidas al análisis genuino de los fenómenos naturales o al desarrollo de la lectura (de textos verbales y no verbales), de la escritura y de la oralidad.

Los criterios que orientan la definición de estos ciclos apuntan hacia la “articulación” de los diferentes niveles -preescolar, básica primaria, básica secundaria y media- ya que históricamente han permanecido aislados y de espaldas a las realidades del desarrollo y la evolución de los aprendizajes de los estudiantes.

Es apenas sensato que este enfoque por ciclos conlleve a una reorganización de los procesos de la escuela. Mencionemos algunos de esos cambios:

- Constitución de equipos de maestros y maestras que, junto con los directivos, trabajen por ciclos y no por grados o por áreas aisladas.
- Construcción de ejes, que orienten el currículo por ciclos de acuerdo con el PEI de la institución.
- Identificación de conjuntos de problemas en las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y organizacional que orienten los diferentes ciclos de la escolaridad según los contextos reales de la institución educativa.
- Construcción de currículos que permitan, en vez de fragmentar, integrar el saber y enlazar lo aprendido con las necesidades sociales.
- Apropiación de enfoques de vanguardia que elimine la educación tradicional (donde el maestro “enseña” y el estudiante “aprende”), y nos lleve a modelos más interactivos

como la pedagogía por proyectos, los centros de interés, los tópicos generadores, entre otros, que permitan establecer desde el ámbito escolar un diálogo con el acervo cultural local y universal.

- Construcción de criterios de evaluación que propendan por una evaluación mediada desde las interacciones cotidianas en el aula y no desde el sesgo terminal de los periodos escolares.
- Formación permanente del maestro, con el acompañamiento a largo plazo de grupos de investigación o de expertos, en la perspectiva de fortalecer las transformaciones que vayan surgiendo en el desarrollo del enfoque y en el trabajo pedagógico por ciclos.

El tiempo escolar constituye uno de los aspectos decisivos en el cambio hacia la cultura de la organización por ciclos. Un propósito central de esta organización es la de mejorar las oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes. La mejora de estas oportunidades integra diferentes dimensiones como: crear nuevas y mejores actividades de aprendizaje, atender el tiempo de aprendizaje de los estudiantes, construir mediaciones para los aprendizajes, comprometer no sólo al equipo de profesores responsable de un ciclo, sino a todos los miembros de la comunidad educativa (padres, madres, directivos, comunidad local) con el propósito de diseñar currículos donde los saberes disciplinares escolares muestren las continuidades, su complejidad, sus rasgos epistemológicos específicos, sus inter-relaciones y su entronque con la vida social. Ello implica organizar y distribuir el tiempo escolar con criterios pedagógicos y no únicamente administrativos: los horarios están al servicio de los proyectos y rompen con la organización de contenidos por grados y niveles para acercarse al manejo por proyectos y por ciclos.

6.8.3 Caracterización de los ciclos

Según plantea De Zubiría (2009), los ciclos tienen una secuencia constante. Sin embargo, los tiempos de permanencia en cada uno de ellos están profundamente determinados por factores sociales y culturales. La mediación docente de calidad, la resonancia familiar, la autonomía y el interés por el conocimiento, son algunos de los principales factores que permiten acortar o alargar los tiempos de permanencia en cada uno de ellos.

A partir de estudios de Piaget y Wallon, De Zubiría (2009) plantea la existencia de cuatro ciclos en la escuela actual:

a) **Exploratorio**. Ingreso a la escuela (factor social). Periodo de comprensión de sí mismo, elaboración de proposiciones y conocimientos cotidianos, lectura y escritura literal, centrado en preguntar.
b) **Conceptual**. Segunda infancia. Periodo de comprensión de los otros, aprehendizaje de conceptos científicos (por oposición a cotidianos), estructuras de clasificación y relacionales, lectura y escritura inferencial, Invariantes y reversibilidad.

c) **Contextual**. Pubertad (raíz biológica). Periodo de comprensión del entorno, conformación de grupos, exploración de diversos intereses, lectura y escritura contextual y pensamiento hipotético-deductivo.
d) **Proyectivo**. (factor esencialmente social). Adolescencia. Periodo de comprensión de la especie humana, abandono de la niñez, tensiones, definición profesional, desarrollo de la argumentación, la lectura y escritura crítica y la socialización con diversos grupos

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas asume en su proyecto pedagógico el estudio e implementación de estos cuatro ciclos, de tal manera que los trece grados de educación que actualmente se tienen, sean condensados y articulados en estos cuatro ciclos, buscando una formación integral y un mejor desarrollo de las competencias que logren llegar al perfil del egresado que queremos desde nuestro Proyecto Educativo Institucional.

7 MANUAL DE CONVIVENCIA Y REGLAMENTO INTERNO DE TRABAJO

7.1 MANUAL DE CONVIVENCIA

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas en su afán por promover la formación de individuos autónomos, disciplinados, rectos y solidarios presenta el Manual de Convivencia que contiene las normas que regulan la comunidad escolar y se enmarcan en la normatividad fijada por la Ley General de Educación (115 de 1994) la Constitución Política, los Decretos 1860 de 1994 Reglamentario de la Ley 115, Ley 1098 de 2006, Código de infancia y adolescencia, Resolución 2343 de 1996 y demás normas aplicables.

El manual de convivencia es el resultado de una construcción colectiva, dinámica, acordada por los miembros de la comunidad educativa: rector, coordinadores, líderes de área, profesores, estudiantes, egresados, padres, y administrativos. Su cumplimiento garantiza espacios de bienestar, amables y seguros que favorecen el aprendizaje y una buena calidad de vida.

El manual de convivencia incluye normas de convivencia establecidas en forma participativa y democrática de cada uno de los estamentos que conforman el Colegio San Bonifacio de las Lanzas y además, está de acuerdo con su filosofía, la ley 115, el artículo 17 del Decreto reglamentario 1860, los Derechos y Deberes del Niño, la ley 1620 de 2013 y el código 1965 que la reglamenta, el Código de la Infancia y la Adolescencia y la Constitución Política de Colombia.

El manual de convivencia es un instrumento por medio del cual se promueve la vivencia de valores que permitan el respeto mutuo, la resolución de conflictos, la sana convivencia y la formación de hábitos de vida social.

Ver manual de convivencia 2018

7.2 REGLAMENTO INTERNO DE TRABAJO

En concordancia con las leyes colombianas en materia laboral, el Colegio San Bonifacio de las Lanzas ha construido el Reglamento Interno de Trabajo que puede consultarse AQUÍ.

8 EL GOBIERNO ESCOLAR DEL COLEGIO

8.1 COMUNIDAD EDUCATIVA

La comunidad educativa del Colegio San Bonifacio de las Lanzas está conformada por los estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes, administrativos, personal de apoyo y servicios generales.

8.2 GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

Los órganos de gobierno y administración son:

8.2.1 Consejo de Fundadores:

Está constituido por los Miembros Fundadores y afiliados reunidos con el quórum y en las condiciones previstas en los estatutos. Este Consejo es la máxima autoridad de la entidad.

8.2.2 Consejo Superior:

Será elegido por los miembros Fundadores en la Asamblea General, para períodos de un año. Está conformado por:

- El Presidente.
- El Presidente alterno.
- Miembros.
- El Rector.

Este Consejo tendrá un Presidente elegido para períodos de un año, por el Consejo de Fundadores, el cual podrá ser reelegido hasta por dos períodos sucesivos.

8.2.3 Consejo Directivo: integrado por

- El Rector, quien lo presidirá.
- 2 representantes docentes elegidos por los profesores en asamblea de docentes.
- 1 representante de los estudiantes de último grado elegido por el Consejo de Estudiantes.
- 1 representante de los egresados elegido por el Consejo Superior.

- 1 representante de los padres de familia elegidos por la Junta Directiva de la Asociación de Padres.
- 1 representante de los sectores productivos elegido por el Consejo Superior

El Consejo Directivo tiene como funciones:

- Servir de primera instancia en la presentación de recursos en los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos y de éstos entre sí y después de haber agotado los procedimientos previstos en el Manual de Convivencia.
- Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios y presentarlos al Consejo Superior para su aprobación y para que sea presentado a Secretaría de Educación por el representante legal.
- Recomendar decisiones que afecten el funcionamiento de la institución, excepto las que sean competencia de otra autoridad, tales como las reservadas al Consejo de Fundadores.
- Darse su propio reglamento.

8.2.4 Rectoría.

Tiene la representación legal de la institución y ejecuta las políticas diseñadas por el consejo de fundadores y el Consejo Superior.

Las obligaciones y atribuciones del rector serán las que determinen los estatutos de la corporación, el Consejo de Fundadores y el Consejo Superior.

8.2.5 Consejo Académico: Está conformado por:

- El rector.
- Los coordinadores académicos y el coordinador de convivencia.
- El líder de cada una de las áreas definidas en el plan de estudios.
- El representante del consejo superior.
- Los psicólogos (as).
- La coordinación de calidad.

El Consejo Académico tiene como funciones:

- Servir de órgano asesor del Consejo Superior y del Consejo Directivo en la revisión de la propuesta del Proyecto Educativo Institucional.
- Estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación institucional y la dinámica interna de la institución; así como los procedimientos previstos en el decreto 1860/94 y las demás reglamentaciones a la ley 115.

- Integrar los comités de evaluación y promoción para la evaluación periódica del rendimiento de los educandos y para la promoción; asignarles sus funciones, supervisar el proceso general de evaluación.
- Organizar el plan de estudios y orientar su ejecución acorde con el modelo curricular asumido.
- Supervisar el cumplimiento del calendario académico.
- Recibir y decidir los reclamos de los alumnos en el proceso de evaluación.
- En general velar por el cumplimiento de las normas vigentes del Ministerio de Educación en lo que asuntos académicos se refiere.

8.3 ELECCIÓN DE LOS REPRESENTANTES A LOS ORGANISMOS INSTITUCIONALES.

8.3.1 Personero de los estudiantes.

El personero es un estudiante del grado once, quien será elegido democráticamente por los alumnos de la Institución, y cumplirá las funciones señaladas en el artículo 28 del decreto 1860 de 1994.

El objetivo es promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la constitución política, las leyes, el manual de convivencia y la ley de infancia y adolescencia.

Funciones del Personero:

- Presidir el Consejo Estudiantil.
- Liderar los distintos proyectos del Consejo Estudiantil.
- Actuar en la defensa de los estudiantes que lo necesiten cuando medie justa causa y el reclamo esté acorde con los acuerdos previamente establecidos.
- Velar por la buena imagen personal y de la institución.
- Reunirse periódicamente con el rector u otras directivas para coordinar los diversos proyectos.
- Presentar su plan de trabajo al Comité Electoral y una vez aprobado por éste, presentarlo a la comunidad estudiantil.
- Presentar semestralmente un informe de gestión a la comunidad estudiantil.
- Asistir a la reforma anual del Manual de Convivencia y divulgar su conocimiento.
- Todas sus acciones y decisiones estarán siempre orientadas a la búsqueda del bien común.

- Generar espacios de conocimiento y divulgación del Manual de Convivencia y la ley de infancia y adolescencia.
- Convocar y presidir las reuniones de consejo de estudiantes, mínimo una vez en el bimestre.

Criterios para la elección del personero:

- Un estudiante que esté cursando el grado 11°.
- Un estudiante que se caracterice por un buen rendimiento académico y disciplinario.
- Debe poseer cualidades como: entusiasmo, iniciativa, capacidad de liderazgo, prudencia, lealtad, responsabilidad, espíritu de trabajo, colaboración, pertenencia y compromiso con el colegio.
- No haber sido sancionado con sanción pedagógica formativa durante el último año lectivo.

Pérdida de la investidura:

- Por el reiterado incumplimiento de sus funciones.
- Por haber sido sancionado con sanción pedagógica formativa durante el ejercicio de su cargo.
- Por presentar comportamientos que vayan en detrimento de la buena imagen de la institución dentro o fuera de ella.

Ante la pérdida de la investidura por cualquiera de las razones anteriores o por renuncia voluntaria, quien haya ocupado el siguiente lugar en votación asumirá el cargo.

Si entre los candidatos inscritos no existen personas que cumplan con los requisitos contemplados para este cargo, será el consejo directivo quien determine quienes estarían en condiciones de presentarse a la elección.

8.3.2 Vicepersonero.

El vicepersonero es elegido democráticamente por todos los alumnos de la institución.

Funciones del Vicepersonero:

- Reemplazar al personero en caso de ausencia temporal justificada.
- Velar porque el personero cumpla sus funciones.
- Acompañar a los voceros y personero en las actividades y gestiones que realice.
- Apoyar, liderar y participar con voz y voto, en los proyectos generados en el consejo estudiantil.
- Presentar informe de gestión semestral a la comunidad estudiantil.
- Asistir a la reforma anual del manual de convivencia.

- Apoyar la promoción y el conocimiento del manual de convivencia y la ley de infancia y adolescencia.

Criterios para la elección del Vicepersonero:

- Un estudiante que esté cursando el grado 10°.
- Un estudiante que se caracterice por un buen rendimiento académico y disciplinario.
- Debe poseer cualidades como: entusiasmo, iniciativa, capacidad de liderazgo, prudencia, lealtad, responsabilidad, espíritu de trabajo, colaboración, pertenencia y compromiso con el colegio.
- No haber sido sancionado con sanción pedagógica formativa durante el último año lectivo.

Pérdida de la investidura:

- Por el reiterado incumplimiento de sus funciones.
- Por haber sido sancionado con sanción pedagógica formativa durante el ejercicio de su cargo.
- Por presentar comportamientos que vayan en detrimento de la buena imagen de la institución dentro o fuera de ella.

8.3.3 Consejo de estudiantes.

Está integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por la institución, a partir del grado segundo de primaria. Son elegidos democráticamente.

Funciones de los voceros:

Servir de canal de comunicación entre el estudiantado y las directivas del colegio, para:

- Liderar propuestas.
- Organizar su propio reglamento interno de trabajo contemplando funciones, distribución de cargos, periodicidad de reuniones, entre otros aspectos.
- Proponer actividades.
- Colaborar en el desarrollo de proyectos.
- Intervenir responsablemente en la solución de problemas académicos y disciplinarios de los compañeros.
- Participar en los diferentes grupos de trabajo o comisiones que exige el colegio para representación de su estamento.
- Cumplir a cabalidad el plan de trabajo presentado y rendir informe de su gestión semestralmente al personero.
- Velar para que el personero cumpla sus funciones a cabalidad.

- Todas sus acciones y decisiones estarán siempre orientadas a la búsqueda del bien común.

Criterios para la elección de voceros de cada grado:

- Los estudiantes de transición, kínder 6 y primero elegirán como voceros a dos estudiantes de grado segundo.
- Un estudiante que se caracterice por un buen rendimiento académico y disciplinario.
- No haber sido sancionados con sanción pedagógica formativa en el último año lectivo.

Pérdida de Investidura:

Un vocero que sea sancionado con sanción pedagógica formativa o que incumpla reiteradamente con sus funciones, perderá inmediatamente su condición, por lo tanto será asumido por el segundo en votación, o en caso de no haber otro candidato se realizará otra elección.

8.3.4 Reglamento elecciones estudiantiles.

a. Los estudiantes que se postulen como candidatos a voceros de curso, a personero y vicepersonero, deberán cumplir con las exigencias contempladas en el manual de convivencia.
b. Una vez anunciado el proceso de inscripción, se dispondrá de un lapso de cinco días hábiles para la inscripción de candidatos.
c. En el momento de la inscripción cada candidato presentará su plan de trabajo, el cual deberá ser aprobado por el comité electoral y dado a conocer al curso respectivo.
d. Los candidatos tendrán dos semanas para realizar sus campañas bajo las siguientes condiciones:
    - Llevar a la práctica el perfil del estudiante especialmente en la vivencia de los valores.
    - Respeto hacia los demás candidatos y hacia sus seguidores.
    - Desarrollar la campaña bajo parámetros de honestidad y responsabilidad.
    - En ningún caso se podrá ejercer influencia en los electores a través de regalos, falsas promesas o presiones.
    - Un día antes de la elección se suspenderá la campaña. Ello incluye exposiciones orales, carteles, afiches, tarjetas, volantes, escarapelas, stickers u obsequios de índole proselitista.
    - El candidato que incumpla una o más de las anteriores condiciones, quedará inmediatamente descalificado para seguir participando en el proceso.

8.3.5 Consejo de padres de familia:

Está integrado por un representante de los padres de cada uno de los grados que ofrece la Institución. Es elegido con su respectivo suplente por mayoría de votos de los miembros

presentes en la asamblea de cada grado, al igual que su suplente quien lo reemplazará en caso de ausencia ocasionada por fuerza mayor o por pérdida de la condición de vocero.

Funciones del Consejo de Padres:

- Difundir entre los padres de familia, la filosofía y demás elementos que constituyan el PEI.
- Velar por el cumplimiento del PEI y su continua evaluación.
- Ser voceros de las expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos.
- Servir de canal de comunicación entre los padres y el colegio.
- Ser multiplicadores de las decisiones y políticas que establezca el Consejo Superior.
- Elaborar su propio reglamento.
- Todas sus acciones y decisiones estarán siempre orientadas a la búsqueda del bien común.

La función de vocería es un derecho deber. En caso de que quienes hayan sido elegidos democráticamente, incumplan las funciones aquí estipuladas, perderán inmediatamente su condición, por tanto el cargo será asumido por el suplente.

- *Criterios para la elección de voceros:*
- Debe poseer cualidades como: capacidad de liderazgo, prudencia, lealtad, discreción, espíritu de colaboración y responsabilidad, sentido de pertenencia y compromiso con el colegio.
- Todas sus acciones, decisiones y solicitudes deben estar orientadas sólo por la búsqueda del bien común.
- Debe tener interés en ampliar conocimientos pedagógicos.

Pérdida de la investidura:

Se pierde el carácter de vocero ante las siguientes situaciones:

- Incumplimiento reiterado de sus funciones.
- Faltas a la ética.
- Procederes que afecten el buen nombre de la institución.
- La ausencia injustificada o sin previo aviso a tres o más reuniones.

8.3.6 Asociación de padres de familia.

La asociación de padres de familia del colegio se rige por sus propios estatutos. Cuando la asociación de padres de familia cumpla con el requisito mencionado en el artículo 9 parágrafo 2 del decreto 1286 del 27 de abril de 2005 podrá nombrar a un delegado en el consejo directivo del gobierno escolar.

Las funciones de la asociación de padres de familia se contemplan en el decreto 1286 del 27 de abril de 2005, y las demás funciones consagradas en el manual de convivencia.

8.3.7 Asociación de egresados.

La asociación de egresados tiene como finalidad convocar a los estudiantes egresados del colegio para mantener los vínculos que permitan la colaboración y proyección social por medio de la participación en actividades sociales y culturales.

La Asociación elaborará su propio reglamento incluyendo objetivos, funciones, criterios de elección, periodicidad de reuniones, entre otros.

8.3.8 Educadores

Perfil del educador.

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas requiere un profesorado comprometido con los lineamientos establecidos en el proyecto educativo institucional.

En esta comunidad educativa, el ejemplo del educador en todos los ámbitos de su vida tanto personal como profesional es definitivo en la formación de los alumnos. De ahí que sea absolutamente necesario que sus profesores se caractericen por:

- El sentido de pertenencia hacia el colegio, reflejado en una actitud comprometida no sólo con la filosofía y las políticas institucionales sino también en la vivencia permanente de sus valores.
- El interés por actualizarse permanentemente, tanto en su especialidad académica como en su formación personal, de manera que proyecte permanentemente en su labor docente y en su relación con la comunidad educativa sus conocimientos y valores personales.
- La responsabilidad y el cumplimiento, con los compromisos propios de su labor, pero también con los compromisos ciudadanos.
- La tolerancia, no sólo en el reconocimiento de la diferencia sino en la valoración de ésta como posibilidad de enriquecimiento del espíritu humano.
- La exigencia personal, para responder a los retos que implica la labor docente en un mundo complejo, cambiante y dinámico.
- La autonomía, expresada en la iniciativa personal de actuar con responsabilidad y correctamente en bien de la comunidad educativa y en especial en beneficio de sus estudiantes, sin esperar ser controlado desde fuera, y mucho menos, sin requerir vigilancia en el cumplimiento de su deber.
- La creatividad, en el desempeño de su tarea docente, generando propuestas novedosas que redunden en el bienestar de la comunidad educativa.
- El liderazgo, proyectado hacia el desarrollo de proyectos que beneficien el crecimiento de la comunidad educativa.

- La solidaridad, entendida como el valor que mueve a los seres humanos a prestarse ayuda mutua, sin esperar ninguna recompensa.
- La sinceridad, para reconocer sus limitaciones, para expresar con la verdad aspectos que puedan ayudarles a crecer y para escuchar con humildad las críticas constructivas que sus colegas y directivos le hagan.

Derechos de los educadores

- Ser respetados, valorados y estimulados por los miembros de la comunidad educativa.
- Participar en todas las actividades de la institución.
- Recibir cualificación personal.
- Ser informado oportuna y eficazmente sobre los aspectos relacionados con el desarrollo de la institución.
- Ser escuchados y presentar descargos en caso necesario.
- Recibir una asignación académica de acuerdo a lo pactado con la Institución y a su capacitación.
- Elegir y ser elegido en los organismos representativos de la institución, según las reglamentaciones.
- Dar a conocer las inquietudes respetando el conducto regular.
- Conocer oportunamente los resultados de su proceso de evaluación.

Deberes de los educadores:

- Cumplir con las funciones propias de su cargo según el respectivo manual de funciones y reglamento interno de trabajo.
- Respetar a cada miembro de la comunidad educativa y fomentar esta actitud. Cultivar relaciones sinceras y cordiales respetando las opiniones y puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Presentar un comportamiento ético que se manifieste mediante la justicia, honradez, madurez en las relaciones interpersonales y la competencia profesional.
- Participar activa y responsablemente en los diferentes momentos de cualificación y formación personal programadas por la institución, al igual que en las actividades académicas y eventos institucionales (día de la familia, bingo, primeras comuniones, etc.).
- Asumir responsablemente las designaciones hechas en los procesos democráticos.
- Utilizar los recursos necesarios para desarrollar en los estudiantes sus potencialidades.
- Participar activamente en la planeación, ejecución, divulgación y evaluación del proyecto educativo institucional (P.E.I), de los planes de mejoramiento institucional y de la implementación del sistema de gestión de calidad.
- Cumplir con los horarios establecidos por la institución para las actividades ordinarias y extraordinarias.

- Reportar a tiempo las valoraciones académicas y disciplinarias de los alumnos a la instancia respectiva.
- Entregar oportunamente a los estudiantes las evaluaciones y trabajos, en un plazo no mayor a ocho (8) días hábiles.
- Planear y ejecutar las actividades de recuperación durante el desarrollo del proceso educativo, según lo establecido en el P.E.I.
- Seguir el conducto regular para resolver las situaciones que se presenten con los miembros de la comunidad educativa.
- Comunicar oportunamente a la instancia correspondiente las conductas que contraríen los parámetros de este manual, las buenas costumbres, la moral social, la ética ciudadana y el orden jurídico establecido.
- Cumplir con lo establecido en el reglamento interno de trabajo y los requerimientos de contratación.
- Los docentes bilingües deben desarrollar la clase totalmente en el idioma inglés y utilizar éste idioma en su interacción con los estudiantes durante la jornada escolar y en las diversas actividades que la institución organiza.
- Diligenciar todos los documentos que tenga a su cargo cumpliendo con las directrices establecidas por el Sistema de Gestión de Calidad.
- Realizar solicitudes de materiales, notificaciones de evaluaciones, trabajos y demás actividades con una anticipación no menor de 3 días.
- Ser modelo de conducta para los estudiantes frente al uso de los artículos electrónicos en espacios de clase y actos protocolarios de la institución.

8.3.9 Padres de familia o acudientes

De acuerdo con el Art.68 de la Constitución Política (1991) y el Art.7o del Tit. I de la Ley General de Educación (1994), los cuales determinan a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

Derechos de los padres de familia o acudientes:

- Ser tenido en cuenta en el proceso educativo de los hijos.
- Conocer y exigir que se cumpla con lo establecido en el proyecto educativo institucional.
- Recibir orientación e información de los procesos formativos de los hijos.
- Conocer oportunamente las decisiones de los procesos académicos y disciplinarios.
- Elegir y ser elegido para las diferentes instancias contempladas en el Manual.
- Ser respetado por todos los miembros de la Comunidad Educativa.

El colegio acoge con beneplácito la participación de los padres en los diferentes procesos y estamentos, pero ello no implica que ésta tome un carácter de coadministración o genere beneficios personales, ya sean para el padre o para el estudiante.

Deberes de los padres de familia o acudientes.

- Participar activamente en la Escuela de padres.
- Conocer la filosofía, estructura y reglamentos de la institución, respetar y hacer respetar el colegio, su nombre, símbolos y filosofía.
- Respetar a todos los miembros de la comunidad educativa, cultivando relaciones sinceras y cordiales, siendo tolerantes con las opiniones y puntos de vista de todos sus miembros.
- Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.
- Informar oportunamente al colegio sobre aquellas situaciones que afecten la estabilidad de la familia y que puedan generar alteraciones en la conducta del niño.
- Dotar a sus hijos o acudidos de los elementos y útiles necesarios para el desarrollo de sus labores y el suministro de uniformes.
- Comprometerse al pago oportuno de los servicios contratados.
- Asistir a todas las reuniones, talleres, eventos, citaciones y escuelas de padres programadas por la institución, asociación de padres de familia y consejo de padres. En caso de incumplimiento reiterado (2 inasistencias) se informará al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Notificar y justificar oportunamente la inasistencia a reuniones y entrevistas.
- Asumir los costos de reparaciones, o reposición de materiales, muebles, equipos que sean dañados por sus hijos (as) o acudidos (as).
- Solicitar y justificar, con anticipación y por escrito o personalmente, cualquier tipo de permiso para retirar al hijo (a) del colegio en horas de estudio, o ausencia temporal, cuando ésta sea por fuerza mayor o calamidad doméstica. Velar por el orden, puntualidad y buena presentación personal de su hijo (a).
- Responder oportunamente a toda la información recibida a través de notas y circulares.
- Cumplir oportunamente con las recomendaciones sobre el proceso educativo, terapias y tratamientos especiales de los hijos (as) o acudidos (as). Informar periódicamente al colegio acerca del desarrollo de terapias y tratamientos especiales que estén recibiendo sus hijos (as) o acudidos (as). El Incumplimiento de este deber obliga al colegio a realizar el reporte al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Comunicar oportunamente a las directivas de la institución el conocimiento de toda conducta, de cualquier miembro de la comunidad, que contraríe los parámetros de este manual, las buenas costumbres, la moral social, la ética ciudadana y el orden jurídico establecido.

- Abstenerse de suministrar a sus hijos o alumnos del colegio bebidas alcohólicas y sustancias psicotrópicas.
- Cumplir y hacer cumplir por su hijo (a) o acudido (a) el presente manual, respaldando las decisiones que tome la institución en materia disciplinaria o académica.
- Seguir el conducto regular establecido para comunicar sugerencias que contribuyan al crecimiento de la institución. (Dirección de grupo, coordinador académico, rector), demostrando con ello lealtad y sentido de pertenencia con la institución.
- Diligenciar el formato de quejas e inconformidades que provee el sistema de gestión de calidad cuando lo considere pertinente, con el ánimo de contribuir al mejoramiento continuo de la institución y fomentar el sentido de pertenencia hacia la misma.
- Conocer en su totalidad el presente manual de convivencia. En consecuencia, aplicarlo de manera diligente.
- Recoger puntualmente a su hijo (a) o acudido (a) al finalizar las actividades académicas y los talleres extracurriculares.
- Abstenerse de llamar o escribir por chat a sus hijos a sus celulares en horario escolar.
- Abstenerse de llevar al colegio en horario escolar, los implementos y/o actividades académicas olvidadas en casa por los estudiantes, con el ánimo de contribuir al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. Los implementos que se lleven serán recibidos en la portería del colegio, y dirigidos a coordinación de convivencia, quien realizará la devolución de los mismos al finalizar la jornada escolar a los padres de familia.
- Responsabilizarse de retirar a su(s) hijo(s) de las instalaciones del colegio una vez termina la jornada escolar, excepto aquellos que estén inscritos en talleres extracurriculares.

Procedimiento ante el incumplimiento de deberes de parte de los padres.

Ante el incumplimiento de deberes por parte de los padres, la institución podrá optar por aplicar cualquiera de los siguientes procedimientos.

- Citar a los padres a entrevista con coordinación académica, coordinación de convivencia o departamento de psicología.
- Amonestar por escrito al padre de familia.
- Citar a los padres a una reunión con el Rector.
- Dar aviso al Instituto Colombiano de Bienestar familiar cuando se evidencien situaciones de violencia intrafamiliar y, amenaza, inobservancia o vulneración de derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.
- Reservarse el derecho de admisión del alumno para el año siguiente, cuando la conducta haya sido reiterada. Aplicará de manera especial para aquellos padres que sean renuentes a acudir a las citaciones que hace el colegio y que no participan en las jornadas de formación organizadas a través de la escuela de padres, cuyo propósito es

el de brindar a los padres las herramientas necesarias para que desarrollen de manera asertiva su labor como primeros formadores de sus hijos.

Estas acciones no son secuenciales, por tanto quien lleve a cabo el proceso, las utilizará en correspondencia con la falta cometida.

8.3.10 La sociedad

Según el Art.8o, Tit. I de la Ley General de Educación (1994), la sociedad participará con el fin de:

- Hacer efectivo el principio constitucional, según el cual los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.
- Fomentar, proteger y defender la educación como patrimonio social y cultural de la región y de toda la nación.
- Exigir a las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades con la educación.
- Verificar la buena marcha de la educación, especialmente con las autoridades e instituciones responsables de su prestación.
- Apoyar y contribuir al fortalecimiento de las instituciones educativas.
- Fomentar instituciones de apoyo a la educación, especialmente en el campo de la investigación.

9 SISTEMA DE MATRÍCULAS Y PENSIONES

9.1 MATRÍCULA.

La matrícula es el compromiso voluntario mediante el cual el aspirante adquiere la calidad de estudiante del colegio, previo el cumplimiento de los requisitos que fije la institución. La matrícula deberá ser renovada con periodicidad anual.

Tanto los padres como los estudiantes deberán conocer y aceptar la filosofía institucional y el manual de convivencia, lo cual estará respaldado con la firma de los documentos de matrícula.

9.1.1 Requisitos.

Estudiantes Antiguos:

- Se debe evidenciar una conducta y rendimiento académico acordes con los criterios exigidos por el colegio.
- Asumir padres y estudiantes, el compromiso que exige el colegio de asistencia puntual a las reuniones, cursos, talleres, citaciones, conmemoraciones y demás actividades que programa la institución.

Estudiantes Nuevos:

- Existencia real de cupos disponibles según los parámetros establecidos por el colegio.
- Presentar y aprobar las pruebas de ingreso que determine la institución.
- Comprometerse a asistir puntualmente a las reuniones, cursos, talleres, citaciones, conmemoraciones y demás actividades que programe la Institución.
- Conocer y aceptar por escrito junto con los padres las normas de conducta presentadas en el Manual de Convivencia.
- Presentar los documentos exigidos por la institución y por el Ministerio de Educación Nacional.
- Cumplir con los compromisos establecidos en el proceso de admisión.

El estudiante que se haya retirado del colegio por iniciativa propia, podrá reintegrarse, cuando el motivo haya sido traslado de ciudad, enfermedad o difícil situación económica debidamente comprobada, previo cumplimiento del proceso de admisión y análisis del comité de admisiones.

El estudiante al que se haya recomendado cambio de colegio y/o pérdida de cupo y presente solicitud de reintegro, sólo será admitido previo cumplimiento del proceso de admisión y análisis del comité de admisiones.

La edad de ingreso y los niveles de desarrollo deben corresponder con lo exigido por la Institución para el preescolar, para los demás grados sólo el nivel de desarrollo.

El estudiante que tome la decisión de retirarse del colegio, deberá presentar una comunicación de los padres o acudiente para la cancelación de la matrícula.

Para la expedición de certificados y boletines del año en curso, el estudiante deberá estar a PAZ Y SALVO por todo concepto con la institución.

El colegio se reserva el derecho de admisión para estudiantes nuevos, en consecuencia se reserva también la información sobre los resultados de dicho proceso.

Para los estudiantes que no se matriculen en las fechas estipuladas, la matrícula tendrá un recargo económico por extemporaneidad del 10% sobre el valor de ésta. El colegio

Las familias que tengan en el colegio tres o más hijos gozarán de un descuento previamente establecido por el Consejo Superior.

9.1.2 Costos educativos

El Colegio San Bonifacio de las Lanzas está constituido como una corporación de carácter privado sin ánimo de lucro, obteniendo sus ingresos de los cobros efectuados a los estudiantes por la prestación del servicio educativo, de los servicios complementarios a éste y de las donaciones realizadas por personas naturales o jurídicas. Estos recursos son destinados a atender las exigencias de la institución, tales como los gastos de funcionamiento, pago de pasivos e inversiones. Los excedentes de las operaciones son reinvertidos en su totalidad en el mejoramiento de los servicios educativos. Para establecer de los costos educativos, el Colegio atiende a lo establecido por la resolución No. 5676 de 2007 del Ministerio de Educación Nacional y demás normas relacionadas.

9.1.3 Tarifa anual del servicio educativo.

Es la suma total de pagos que se hacen durante el año y lo componen la matrícula y las pensiones.

9.1.4 Valor de la matrícula.

Es el valor que se paga una vez al año en el momento de formalizar la vinculación del estudiante al servicio educativo. No podrá ser superior al 10% de la tarifa anual adoptada por la institución. En caso de cancelación de matrícula el valor no será reintegrado (resolución 11763 de octubre 2 de 1986).

9.2 LA PENSIÓN.

Es la suma mensual que se paga al establecimiento educativo por el derecho del estudiante a participar en el proceso formativo durante el respectivo año académico. Su pago se realizará por mensualidades anticipadas de febrero a noviembre.

El pago de la pensión deberá efectuarse durante los diez (10) primeros días de cada mes. El incumplimiento en el pago de los costos educativos tendrá los siguientes recargos:

- Del 11 al 20 de cada mes recargo por extemporaneidad. $ 11.000 pesos.
- Del 21 al 30 de cada mes recargo por extemporaneidad. $ 21.000 pesos.

El incumplimiento reiterado de los compromisos económicos ocasionará el reporte a las centrales de riesgo y pérdida del cupo para el año siguiente. (Sentencia su-624 del 25 de agosto de 1999)

En caso de retiro del estudiante por causa voluntaria o por decisión del colegio, las pensiones se liquidarán hasta el mes en que se cause la novedad y conforme a los valores y normas estipuladas en los costos educativos.

El colegio estará en la posibilidad de retener los certificados de evaluación de aquellos estudiantes que no se encuentren al día en sus pagos, según lo establecido en el artículo 11 de la resolución del Ministerio de Educación Nacional 15883 del 28 de Septiembre de 2015.

10 RELACIONES DEL COLEGIO CON OTRAS ORGANIZACIONES SOCIALES

La Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas se relaciona con organizaciones sociales de manera integrada, con la intención de promover el desarrollo regional, a través de estrategias entre las que cabe mencionar:

10.1 PROYECTO SOCIAL SAN BONIFACIO: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN Y LA FORMACIÓN

En 2004 la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas se propuso la tarea de promover la formación integral de los niños de la Comuna No. 6 de la ciudad de Ibagué a partir de actividades lúdicas, desde las cuales se transfieran conocimientos adquiridos en el campo pedagógico, se trabaje en la formación de valores humanos, y se brinden espacios de recreación artística, cultural, deportiva y nutricional.

Desde entonces han venido participando niños entre 4 y 15 años de edad vinculados a las Instituciones Educativas Santiago Vila Escobar, Luis Carlos Galán Sarmiento, Mega Colegio Bicentenario, Niño Jesús de Praga, Amina Melendro, Normal Superior, Cacique Calarcá, Joaquín París, la Gaviota, Liceo Ambalá, Liceo Ecológico, entre otros.

Estos niños beneficiarios son integrantes de familias de estrato uno y dos que viven en la Comuna No. 6 donde están ubicados los barrios Los Ángeles, Las Delicias sector I y II, Los Ciruelos, Gaviota, Mandarinos, Ibagué 2000, San Antonio, Oasis, Portal del Oasis, El Obrero, Ambalá, El Triunfo y Bellavista. También ha identificado que algunas familias pertenecen a otras comunas, pero siguen en las Instituciones antes mencionadas, como es el caso del Jordán 7ª etapa.

Actualmente, los alumnos desarrollan actividades lúdicas (música, danza y artes visuales), deportivas (natación, educación física, fútbol), tecnológicas (informática y robótica) y académicas (taller de lectura y escritura y taller de higiene). Las actividades son realizadas los sábados desde las 7:30 AM hasta las 03:30 PM. Durante estas jornadas se brinda a los niños un aporte nutricional, entregando a cada uno un desayuno, un refrigerio y un almuerzo que aporten al desarrollo cognitivo y permitan obtener una mayor concentración durante la jornada de formación integral de los niños.

Si bien el inicio de actividades se marca en 2004, a partir de 2008 se empezaron a tener unas estadísticas rigurosas que nos permiten mirar el impacto y la evolución del programa, en el cual se logra visualizar la población atendida, con un bajo porcentaje de deserción año a año; se puede afirmar entonces que durante los últimos diez años del proyecto un promedio de 142 niños de los cuales han culminado en promedio 129 niños, para una deserción promedio del 9%.

Desde sus inicios y hasta finalizado el 2013, el proyecto tenía un horario de 7:30 AM a 11:30 AM los sábados, en los que se entregaba a cada niño dos porciones de alimentos: el desayuno y las onces. A partir de 2014 el proyecto amplió su horario a partir de las 7:30 AM y hasta las 3:30 PM, adicionando el almuerzo a cada niño, además de las dos porciones alimenticias que se venían entregando hasta entonces.

10.1.1 La inclusión y la formación en valores

Con el apoyo de la Fundación Rescatando Vidas, el proyecto social San Bonifacio logró caracterizar a los niños que participan en 2017 del proyecto, desde el punto de vista psicosocial, del cual se lograron visibilizar una serie de necesidades, entre las cuales están:

- Falta acompañamiento parental,
- Ausencia o fallecimiento de figura paterna o materna,
- Construcción de comunicación intrafamiliar,
- Conflictos y violencia intrafamiliar,
- Separación de padres,
- Pautas de crianza inapropiadas y/o ineficaces,
- Dificultades a nivel físico y/o psicológico,
- Autocuidado deficiente,
- Bullying a nivel escolar,
- Dificultades en habilidades sociales,
- Problemas comportamentales,
- Problemas de rendimiento académico y/o fracaso escolar.

Como parte de las estrategias de solución detectadas a partir del trabajo conjunto con la Fundación Rescatando Vidas, es importante destacar la necesidad de integrar los valores al currículo, junto con un acompañamiento psicológico constante a nivel individual, familiar y grupal, además de integrar médicos y fonoaudiólogos al Proyecto Social San Bonifacio.

Se hace evidente también la necesidad de apoyar a los padres de familia a través del acompañamiento psicológico, fomento de valores, convivencia, respeto por el otro, cuidado a sus hijos, pautas de crianza apropiadas y manejo de tiempo en familia.

Durante algo más de trece años, nuestro Proyecto Social San Bonifacio ha venido construyendo de manera silenciosa un camino hacia la inclusión y la formación de niños y niñas en edad

escolar que, dadas las condiciones sociales y políticas de nuestro país, han estado marginados y sometidos a condiciones de vulnerabilidad constante. Ha sido un esfuerzo de toda nuestra comunidad escolar: docentes que aportan su tiempo, conocimiento y experiencia; estudiantes del San Bonifacio que realizan un servicio social y a su vez construyen tejido social al brindar sus fortalezas y experiencias a nuestros niños vulnerables y necesitados; padres de familia que contribuyen económicamente en el apadrinamiento de nuestros niños del proyecto o que brindan sus conocimientos profesionales, a través de jornadas odontológicas, de salud visual, nutrición, entre otras; y un colegio que cree, que quiere y que siente que es a través de la inclusión de todos los niños y niñas del tejido social de nuestra ciudad, que se puede construir una mejor sociedad a través de lo que mejor sabe hacer: formar integralmente a los niños, niñas y adolescentes de Colombia.

Año tras año este compromiso social crece y necesitamos hacerlo visible y participativo, lo cual nos exige que también la comunidad Sanboni crezca, con el apoyo y la inclusión de más y mejores actores sociales comprometidos con este sueño de construir un país donde quepamos todos.

10.2 OTRAS ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN CON ORGANIZACIONES SOCIALES

Desde el punto de vista académico, el Colegio está asociado con la Biblioteca Darío Echandía del Banco de la República y con la Biblioteca de la Universidad de Ibagué, con el fin de promover el intercambio bibliotecario y los préstamos de las colecciones con que cuentan estas bibliotecas.

Con el propósito de fortalecer la formación, capacitación e investigación, se han creado convenios marco con la Universidad del Tolima y la universidad de Ibagué.

En lo deportivo, el Colegio flexibiliza su currículo para deportistas de alto rendimiento que a través de las ligas deportivas respectivas, compiten a nivel nacional e internacional. También el Colegio se vincula año a año a las competencias deportivas que a nivel municipal y regional organizan los entes de la administración del deporte en la región.

En el fortalecimiento empresarial, el Colegio se vincula con el SENA para que los aprendices realicen su etapa productiva en nuestras instalaciones, lo cual fortalece nuestros procesos administrativos, a la vez que involucra a los aprendices en la vida laboral. También contamos con el acompañamiento de la Cámara de Comercio de Ibagué y de FENALCO.

La Corporación para el Desarrollo Humano del Tolima es un socio estratégico del Colegio en el acompañamiento y apoyo de nuestros trabajadores para la consecución de becas de estudio de sus hijos, así como la mejora de nuestra infraestructura física.

Con PROFAMILIA y el ICBF el Colegio desarrolla programas de prevención y promoción en salud para niños y adolescentes.

11 EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS DISPONIBLES Y PREVISTOS PARA REALIZAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas a mediados de cada año convoca a toda la comunidad educativa alrededor de una jornada de reflexión y análisis de los avances del Proyecto Educativo Institucional y su consecuente planeación estratégica para el siguiente año.

De esta jornada resulta el diseño de los Planes Operativos de Acción por áreas académicas y dependencias administrativas, los cuales apuntan al cumplimiento cabal del presente Proyecto Educativo Institucional, en lo concerniente a recursos humanos, físicos, económicos, tecnológicos disponibles y previstos.

Estos planes Operativos de Acción evaluados y renovados en dichas jornadas, a su vez se integran al cumplimiento de los programas propuestos por la dirección del colegio, los cuales se integran en el Plan de Desarrollo Institucional, el cual se puede apreciar AQUÍ.

12 ARTICULACIÓN DEL COLEGIO CON LAS EXPRESIONES CULTURALES LOCALES Y REGIONALES

Actualmente el departamento del Tolima cuenta con una variada programación anual de actividades culturales, entre las que cabe destacar el Festival Nacional de la música colombiana, en el cual el colegio viene participando de manera activa año a año.

El festival Abrapalabra que se realiza en el marco del día del idioma, es un evento de asistencia obligada por parte de nuestro colegio.

También se destaca nuestra asistencia anual a la Feria del Libro y a las exposiciones y eventos culturales que realiza el Museo de Arte del Tolima, entre otros.

Por el colegio, año a año se realiza la Muestra Artística Cultural que abarca tres espectáculos diferenciados para preescolar, primaria y bachillerato. Cada espectáculo se realiza en fechas diferentes y se destaca la calidad de las presentaciones y la participación activa de toda la comunidad. El sentido pedagógico de estas muestras culturales se puede apreciar en nuestra página Sanboni TV

13 ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN

El colegio cuenta actualmente con un sistema de gestión de la calidad. Comprendemos que nuestra razón de ser es la formación integral, entendida como un equilibrio entre el desarrollo humano y académico. Para esto contamos con personal idóneo, infraestructura adecuada, mejoramiento continuo de nuestros procesos y relaciones dinámicas con la comunidad educativa, que nos permitan identificar y dar respuesta a sus necesidades y expectativas.

13.1 OBJETIVOS DE CALIDAD DEL COLEGIO SAN BONIFACIO DE LAS LANZAS

- Implementar, desarrollar y evaluar planes y proyectos que contribuyan con la formación de los estudiantes.
- Establecer relaciones dinámicas con la comunidad educativa y el entorno que permitan el mutuo crecimiento.
- Gerenciar los recursos físicos y financieros necesarios para la ejecución y evaluación de los programas y proyectos institucionales.
- Generar una cultura de calidad que garantice la mejora continua de los procesos de la institución.
- Elevar el nivel de competencia del personal para mejorar el servicio educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. 2001. El docente frente a la sociedad del conocimiento: elementos para una redefinición de su identidad profesional. En: Seminario identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina. Caracas.

Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.) 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Nueva York, Longman.

Ausubel, D. 1983. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas.

Brusco, A. 2002. Madurez humana y espiritual, Madrid, San Pablo.

Bustamante, G. 2002. El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Campo, R. y Restrepo, M. 1999. Formación integral, Modalidad de educación.

Camps, V. 2001. Introducción a la filosofía política, Barcelona, Crítica.

Ceniceros, D. 2003. "El profesor como investigador", INED, N°2, Universidad pedagógica de Durango.

Chomsky, N. 1970. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

Conde, S. 2004 Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas, México, Instituto Federal Electoral.

Constitución Política de Colombia. 1991.

Cortina, A. 1997. Ciudadanos del mundo, Madrid, Alianza.

Davidson, D. 1995. Acciones, razones y causas. en Ensayos sobre acciones y sucesos, Barcelona, Crítica.

De Zubiría, Julián et al. 2009. Los Ciclos en la Educación, Editorial Magisterio.

Delors, J. y Otros. 1997. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Durkheim, E. 1998. Introducción a la sociología, Madrid, Alianza Editorial.

Feuerstein, R, Rand, Y., Hoffman, M. 1979. The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques, Baltimore, University Park Press.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. 1980. Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability, Baltimore, University Park Press.

Gadamer, H. 2000. Lenguaje y comprensión, en Verdad y método II, Salamanca, Sígueme.

_____. 2000. Sobre el círculo de la comprensión (1959) en Verdad y método II, Salamanca, Sígueme.

_____. 2001. Verdad y método, Salamanca, Sígueme.

Gardner, H. 1997. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, México, Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Grice, P. 2005. Las intenciones y el significado del hablante (1975), en Valdés, La búsqueda del significado, Madrid, Tecnos.

Habermas, J. 1987. Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus.

_____. 1988. Pensamiento postmetafísico, Madrid, Ed. Taurus.

_____. 1999. La inclusión del otro. Estudios de teoría política, Barcelona, Paidós.

_____. 2001. Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra.

Hernández, C., Rocha, A. y Verano, L. 1998. Las competencias como posible objeto de evaluación: elementos teóricos, Serie de investigación y evaluación educativa, Bogotá, SNP ICFES.

Hernández, M. 1980. La relación entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner, Anales de la Universidad de Murcia.

Hobson, P. 2010. Emotion, Self/Other Awareness, and Autism: A Developmental Perspective, en The Oxford Handbook of Philosophy of Emotions, Oxford, OUP.

Hobson, P. 2002. The Cradle of Thought, Macmillan, Oxford.

Le Boulch, J. 1993. Psicocinética, educación y "APS" (Actividad física y deportiva)", en Memorias del primer congreso argentino de educación física y ciencias, Universidad de la Plata.

Ley 115. 1994. Ley General de Educación. Bogotá

Luria, A. 2000. Conciencia y lenguaje, Madrid, Visor.

Martínez, C. et al. 2004. Harry va a la universidad, en Pensamiento, Acción y Sensibilidad, Bogotá, beta.

Miller, M. et al. 1995. Dictionnaire de Spiritualité, Paris, Beauchesne.

Morin, E. 2006. La humanidad de la humanidad, Madrid, Cátedra.

Novak, J. 1988. Aprendiendo a Aprender, Martínez Roca, Barcelona.

Nussbaum, M. 2001. Paisajes del pensamiento, Barcelona, Paidos.

_____. 2005. El cultivo de la humanidad, Barcelona, Paidos.

Orozco, J., Martínez, A. 2002. Educación superior de alta calidad para interactuar en la sociedad del conocimiento. Formación por competencias en educación superior. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Parlebas, P. 1991. Educación física moderna o ciencia de la acción motriz, En Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá, ACPEF.

_____. 1997. Problemas teóricos y crisis actual en la educación física, en Lecturas de educación física y deportes, N° 7, Buenos Aires.

Pérez, M. 2009. La aparición del pensamiento. Una enmienda emotiva a la tesis de Donald Davidson, Granada, UGR.

Pérez, M. y Liñán, J. 2009. "Anáfora. La estructura del contenido de las emociones", en Universitas Philosophica, Pontificia Universidad Javeriana, N° 52.

Piaget, J. 1987, Psicología y pedagogía, Barcelona, Ariel.

Pineda, D. 2004 ¿En qué consiste una educación filosófica?, en Filosofía, Pedagogía y enseñanza de la filosofía, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Pinker, S. 1999. La tabla rasa, el buen salvaje y el fantasma en la máquina, Barcelona, Paidos.

Popper, K. 1977. La lógica de la investigación científica, Madrid, Tecnos.

Prinz, J. 2004. Gut Reactions, Oxford, OUP.

Recanati, F. 2004. El significado literal, (2004) Madrid, Antonio Machado.

Restrepo, M. 2008. Feminismo y espiritualidad, Revista Lasallista de Investigación, Vol. 5, N° 2, 2008, 146-157.

Saunders, C. 1988. "Spiritual Pain", Journal of Palliative Care, 4.

Schanzer, R. et al. 2010. Jürgen Habermas y la problemática de la neutralidad valorativa, en Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, 19.

Solomon, R. 2002. Espiritualidad para escépticos, Barcelona, Paidos.

_____. 2007. Ética emocional, Barcelona Paidos.

Speck, P. 1993. Spiritual Issues in Palliative Care, en D. Doyle et al. Oxford Textbook of Palliative Medicine, OUP.

Sternberg, R. 1997. Thinking styles, New York, Cambridge University Press.

Vytgoski, L. 1995a. Historia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Madrid, Visor.

_____. 1995b. Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Fausto.

Zilberstein, J. 2009. Aprendizaje y enseñanza en una educación por ciclos. Bogotá. Editorial Magisterio.