

Pertinencia educativa, formativa, pedagógica y curricular

Las competencias polivalentes

Giovanni M. Iafrancesco V. PHD

Miembro Correspondiente Academia Colombiana de Pedagogía y Educación ACPE

Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET

1. EL SER HUMANO Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA, EL CURRÍCULO Y EL APRENDIZAJE

Los procesos evolutivos del ser humano y sus tendencias en el desarrollo que se tienen en los distintos momentos de la vida, en especial los de la infancia, adolescencia y juventud y, entre ellos, los que ocurren durante el desarrollo emocional, social, cognoscitivo, de la personalidad y del carácter, del juicio moral, de la inteligencia, etc., son muy importantes para el planeamiento del contenido y de los procesos de aprendizaje.

Este concepto de evolución psico-biológica de las personas introdujo la idea que existe una transformación ordenada y secuencial en las personas que amplía la capacidad del organismo para la adaptación, y que este proceso incluye al niño en su totalidad mientras reacciona con respecto a su medio.

Este proceso ha hecho que los educadores se formulen, dentro de las múltiples preguntas que se hacen, la siguiente pregunta: ¿Cómo crecen y se desarrollan los niños y bajo qué condiciones lo hacen de modo particular?

Conocer el desarrollo psicobiológico de los niños y adolescentes, ofrece unas excelentes bases para decidir qué tipo de educación y formación es conveniente y qué clase de procesos del desarrollo bio-psico-social, afectivo, ético, moral, espiritual e intelectual son pertinentes en función de las necesidades de los educandos y de sus condiciones socio-culturales.

Existe ya una clasificación psicológica que agrupa los diferentes aspectos del desarrollo humano: el crecimiento físico, social, emocional y mental.

Entre estos aspectos el más investigado es el crecimiento físico y uno de los mejores trabajos al respecto (sobre el cual se fundamentan los trabajos de hoy) es el realizado por Gesell (1943) en el que se describen los perfiles de conducta y los gráficos cronológicos de los niveles de edad según el desarrollo individual y se hacen tipificaciones.

A pesar de estas tipificaciones es conveniente aclarar que éstas tan sólo se convierten en patrones para interpretar el desarrollo individual, pero que cada persona, por ser singular, única e irrepetible, tiene su propio proceso de desarrollo integral y por tanto la madurez física, sus emociones, su inteligencia, su proceso sociocultural no es controlado ni controlable, aunque sí formable desde las dimensiones cognoscitiva, socioafectiva, psicobiológica y motriz en un proceso educativo de formación integral.

A pesar de que los procesos en el desarrollo social, emocional y mental no se conocen tanto como ocurre con el desarrollo físico, cumplen las siguientes reglas:

- a. Siguen una secuencia.
- b. Van desde lo menos maduro hacia lo más maduro.
- c. Son cíclicos
- d. Son integrales.

Esto ha permitido a los investigadores en educación, basarse en la psicología del desarrollo y, estudiando los procesos físicos, emocionales, mentales y sociales, sospechar, por lo menos, cuáles deben ser las fases y etapas pedagógicas y las estrategias didácticas y contenidos que deben planearse y desarrollarse (desde el currículo) para facilitar el desarrollo y la formación integral de los educandos; o en el peor de los casos, no interrumpir u oponerse a este desarrollo natural.

Ya se conocen las interrelaciones que existen entre los procesos del desarrollo físico, social, emocional y mental. Se sabe que el desarrollo emocional afecta el crecimiento mental y que los factores emocionales facilitan u obstaculizan las actividades u operaciones mentales tales como el lenguaje y el razonamiento.

Cuando los cambios físicos del individuo tardan demasiado en producirse, u ocurren muy temprano, es probable que el individuo se sienta socialmente desubicado con respecto a los de su edad; este hecho afecta el desarrollo emocional, y a su vez, el funcionamiento intelectual.

Se sabe también que la incapacidad para controlar el propio temperamento o manejar adecuadamente la personalidad individual, más aún, si se presentan problemas emocionales, se empieza a hacer imposible la vida social.

A pesar de todo, no necesariamente la edad cronológica es directamente proporcional en desarrollo a la edad mental, la edad emocional y la edad social. Esto implica que hoy no se acepta la propuesta de Olson y Hughes (1943) sobre el concepto de edad integral, entendida como la conjunción del crecimiento físico y los demás aspectos del desarrollo. Martin y Stendler (1959) y Ausubel (1959) contradijeron esta postura, especialmente este último, cuando afirmó (con apoyo de sus investigaciones) que "los factores únicos de la experiencia individual y el medio cultural contribuyen significativamente en cuanto a la dirección, la regulación y el orden secuencial de todos los cambios evolutivos".

Si esto es así, podríamos concluir que "ningún individuo se desarrolla uniformemente" y que "no todos los niños de la misma edad son iguales emocional, física, social e intelectivamente".

Podemos entonces preguntarle a los educadores y a las instituciones educativas: ¿Por qué a todos los niños se les enseña lo mismo, de la misma forma, el mismo día, a la misma hora, con los mismos métodos y actividades, con los mismos recursos y en el mismo salón? ¿Por qué se espera que todos, a pesar de la heterogeneidad en el desarrollo, aprendan lo mismo, de la misma forma y en el mismo tiempo? ¿Por qué se les evalúa igual y se les promueve igual si son diferentes?

La respuesta a estas preguntas tienen desde hace medio siglo a los investigadores en educación buscando nuevas alternativas de estructuración curricular y a los pedagogos buscando nuevas estrategias y propuestas que faciliten, no los métodos de enseñanza tradicional por procesos de transmisión-asimilación de conocimientos, sino verdaderos procesos de

construcción de conocimientos, de aprendizajes autónomos y significativos, de desarrollo de habilidades y destrezas, de competencias y de formación axiológica en función de los procesos físicos, sociales, emocionales y mentales individuales.

A pesar de todo, el apoyo de la psicología a la educación y a la pedagogía, al aportar la idea del desarrollo secuencial e iniciar el proceso de investigación en este sentido, ha tenido un efecto saludable ya que los educadores pueden alertarse de que son necesarios ciertos niveles mínimos de madurez bio-psico-social e intelectual antes de que ciertos contenidos programáticos del plan de estudios y ciertos temas de las unidades didácticas puedan enseñarse, pues de estos niveles de madurez depende en gran parte el éxito y la eficacia de la enseñanza.

Estimados educadores, es vital entonces, antes de enseñar, conocer el desarrollo físico, social, emocional y mental del educando para así permitirle aprender. En conclusión, no hay que enseñar, hay que dejar aprender. Esta es una forma de mediación.

2. LA DISPOSICIÓN Y EL RITMO DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA Y EL CURRÍCULO.

Una de las principales contribuciones que ha hecho la psicología del desarrollo a la educación ha sido el concepto de la "disposición y del ritmo". En términos de Taba (1974), de él se deduce que "la enseñanza fructífera incluye el sentido de la oportunidad en la instrucción así como la necesidad de brindar ocasiones para la actividad de modo de adecuar el ritmo de la enseñanza al proceso de maduración del niño".

Hilgard (1957) propuso los principios fundamentales de la disposición y el ritmo. Entre los principales están:

1. Las habilidades que se asientan sobre una conducta en desarrollo son más fácilmente aprendidas.
2. Cuanto más maduro sea el organismo, menos entrenamiento se necesitará para alcanzar un nivel dado de eficiencia.
3. La ejercitación que se realiza antes de la disposición dada por la

maduración puede dar por resultado la falta de progreso o sólo un progreso temporal.

4. El entrenamiento prematuro, si es frustrante, puede producir más daño que beneficios.

Estos postulados suponen que para que se dé un aprendizaje eficaz se requiere también de un ritmo eficaz por parte de quien aprende y que las experiencias que propone el educador mediador para facilitar este aprendizaje eficaz necesitan estar de acuerdo con la secuencia del desarrollo de quien aprende.

A pesar de entender esta postura evolutiva y conductual de la psicología, existen algunas críticas a las propuestas de Hilgard. Estas críticas se orientan a cuestionar la necesidad de tener en cuenta las secuencias del desarrollo como guías imprescindibles para la acción educacional.

El principal crítico es Ausubel (1959), quien ha anotado:

"Los conceptos de la secuencia del desarrollo son todavía imperfectos para permitir la clase de particularización necesaria para utilizarlos como guías específicas para la ubicación del contenido o para la fijación de las expectativas en relación con los niveles de enseñanza".

"El concepto de la disposición del desarrollo y la idea de que existe una edad óptima para cada tipo de aprendizaje son interesantes y potencialmente útiles; pero también existe el peligro de aplicarlas demasiado rígidamente".

"Aunque hay acuerdo sobre el hecho de que la disposición influye en forma crucial sobre el aprendizaje y que la capacidad adquirida limita e influye la capacidad del individuo para aprovechar la experiencia o la práctica corrientes, esto no debe confundirse con el concepto de maduración, que sólo es uno de los factores que determinan la disposición del individuo; el otro es la experiencia previa."

"Igualar la disposición solamente con la maduración enturbia las fuentes conceptuales y permite a los educadores emplear la maduración como víctima propiciatoria y como excusa para no someter las prácticas de la

instrucción al tipo de investigación indispensable para el progreso educacional continuo".

A pesar de todos los aportes de la psicología evolutiva, aún los educadores y las instituciones educativas descuidan los desarrollos individuales, el crecimiento, los procesos físicos, sociales, emocionales y mentales de los educandos y siguen centrando su postura curricular en los contenidos programáticos, antes de conocer a los educandos que se beneficiarán de este currículo, sus condiciones bio-psico-sociales e intelectivas, atropellándolos con programas preestablecidos, contenidos definidos, actividades programadas. En mis términos, como profesores, "llegamos con jumbo propio a aeropuerto ajeno".

Frente a esta problemática, Havighurst (1953) propuso a los educadores y pedagogos el concepto de "**las tareas de desarrollo**" en relación con los procesos de madurez individual que deben alcanzar los educandos frente a sus propios procesos de desarrollo -potencialidades y limitaciones- y frente a cuanto le piden - y en algunos casos exigen - la familia, la escuela, los pares y la comunidad.

Frente a esta concepción, Ericsson (1955) propuso el concepto de "crisis" frente a la madurez y al desarrollo por parte de quien madura y se desarrolla, pues las tareas que se le piden a quien crece están asociadas al conflicto de sentimientos y deseos: el educador, desde el currículo, les pide lo que se espera de ellos, no lo que ellos puedan dar, o peor aún, lo que quieren dar, dependiendo de sus expectativas, intereses personales y motivaciones endógenas particulares.

Los educadores a la hora de proponer currículos deberían entonces tener en cuenta, desde perspectivas de la psicología del desarrollo -en términos de Havighurst (1953), que existen tres fuentes interdependientes que controlan las tareas de desarrollo:

- a. La maduración del organismo biológico.
- b. Los esquemas sociales y culturales condicionantes, y
- c. Las preferencias o desagradados producto del esquema de aspiraciones personales, dictadas por la personalidad individual.

Para una buena organización curricular, desde la perspectiva de los procesos del desarrollo integral humano-físico, social, emocional, y mentales es necesario tener en cuenta las categorías que presentan Tryon y Lilienthal (1950) y que fundamentan algunos de los postulados de Havighurst:

1. Ejecución de un sistema apropiado de dependencia-independencia.
2. Elaboración de un sistema apropiado para dar y recibir afecto.
3. Relación con los grupos sociales en cambio.
4. Desarrollo de una conciencia.
5. Aprendizaje del papel psico-socio-biológico del propio sexo.
6. Aceptación y adaptación a un organismo que cambia.
7. Manejo de un organismo en evolución y aprendizaje de nuevos modelos de control motor.
8. Aprendizaje para comprender y controlar el mundo físico.
9. Desarrollo de un sistema de símbolos apropiados y de la capacidad conceptual.
10. Relación de uno mismo con el cosmos.

Estas categorías implican para el educador y para las instituciones educativas:

1. Que debe organizarse el conocimiento en función del desarrollo.
2. Que es necesario entender y encarar la relación compleja que se da entre las condiciones del aprendizaje y las dimensiones del desarrollo.
3. Que el planeamiento del currículo necesita proyectar, utilizar y controlar las condiciones para el aprendizaje del mismo modo que el contenido que ha de ser aprendido.
4. Que es necesario descubrir el momento propicio para la enseñanza, orientando la oportunidad y la marcha del esfuerzo educacional de tal manera que los aspectos que se relacionan o pueden ser relacionados con las tareas de desarrollo y la enseñanza se den cuando las condiciones sean las más favorables.

Los fundamentos psicológicos, y dentro de ellos la concepción de desarrollo evolutivo, de la personalidad y del aprendizaje, son imprescindibles para el educador y el pedagogo y no pueden descuidarse a la hora de organizar la enseñanza y sus contenidos.

3. LA CONDUCTA HUMANA Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA, EL CURRÍCULO Y EL APRENDIZAJE

El término conducta proviene del latín *conductan* que significa conducida, guiada. En psicología, la conducta es el conjunto de reacciones y actitudes de una persona ante un estímulo y situación dados, y de modo global frente a todas las circunstancias de la vida.

El conductismo, llamado también Behaviorismo, ha tenido la tendencia a fundamentar el estudio de los seres humanos en la observación y examen de su conducta. Apareció ante todo, como un método - desde Watson (1913) - que se atiene al estudio de lo único que estima observable y, por tanto, científicamente admisible: la conducta.

Todos los términos que designan estados internos (como la conciencia) son rechazados por los conductistas y, aunque estos no rechazan los factores genéticos -ya que los integran dentro del sistema de condiciones que constituyen las relaciones entre estímulos y las respuestas a los estímulos- sí rechazan los modelos y las estructuras no experimentalmente manipulables y sobre las cuales no pueden observarse comportamientos.

Estímulo y respuesta son las nociones fundamentales en el conductismo: la relación causa-efecto. Si no se logra la respuesta se puede utilizar el refuerzo, en términos de recompensa o castigo.

El conductismo psicológico se distingue del conductismo filosófico (llamado también conductismo analítico o lingüístico) en que este último admite que existen actos, procesos, acontecimientos o episodios internos (mentales) acompañados o correlacionados con actos de la conducta externa; el primero no los admite.

La psicología de la conducta se propuso como objetivos entre otros:

- ♦ Comprender la naturaleza humana y las actitudes y comportamientos (conducta humana) a través de las cuales ésta se expresa, desde el punto de vista de sus bases sociológicas (contextos, entornos, ambientes, situaciones en las que se encuentra la persona) y biológicas (procesos de

desarrollo psíquico y biológico: psicología del desarrollo) y su relación con las actividades que la persona realiza.

- ♦ Analizar y evaluar la conducta humana a través del conocimiento y comprensión de los procesos bio-psico-sociales que se realizan en el ser humano y que están ligados al desarrollo físico, mental emocional, y moral los cuales se traducen en actitudes y comportamientos.
- ♦ Estudia y analiza las respuestas que los seres humanos, de forma individual o social, dan a los estímulos sociológicos, psicobiológicos y motivaciones.

Desde la perspectiva educativa, es importante conocer la naturaleza humana y su forma de expresión en la conducta y determinar claramente los estímulos externos o agentes diversos que pueden influir sobre ella en especial los contextuales (sociales, culturales, entornales, ambientales), los naturales (biológicos, fisiológicos) y los motivacionales (tendencias, expectativas, intereses). Si estos factores sociológicos, psicobiológicos y motivacionales se conocen y se conoce su naturaleza, pueden adecuarse los primeros para permitir el desarrollo natural individual y ayudar al proceso del desarrollo conductual.

La educación de las actitudes y los comportamientos a la luz de unos principios y valores socioculturales son también objetivos de la educación y las instituciones educativas deben generar los espacios y estrategias pertinentes para desarrollarlos en los educandos, a través de las prácticas pedagógicas de los educadores.

Ya que los comportamientos y las actitudes humanas de una u otra forma son la respuesta a los estímulos que diferentes ambientes presentan a la naturaleza humana, conviene que los centros educativos se ocupen de unos y otros (comportamientos como conductas a manera de respuesta y ambientes como estímulos). Conviene entonces mantener el principio de que "la escuela tiene un importante sentido social en el que se expresa la conducta humana".

Para Dewey (1967), la misión de la institución escolar fue (y aún es) "la de

proveer siempre un ambiente: simplificado, ordenado, compensatorio y coordinado para quien se educa: a) Simplificado, para que se posibilite la comprensión de la complejidad exterior, b) Ordenado progresivamente, para que ayude en la comprensión del ambiente exterior más complejo. C) Que sea compensatorio o liberador de las limitaciones que cada alumno pueda tener por el grupo social al que corresponde, d) Que coordine las influencias dispersas que los individuos reciben de los círculos vitales a los que ellos pertenecen.

Por todo lo anterior podemos concluir que es de vital importancia, a la hora de estructurar instituciones educativas y escenarios de formación, no descuidar los aportes de la psicología de la conducta, ya que ella nos permite comprender de mejor manera el porqué de las actitudes y comportamientos de los educandos, el proceso bio-psico-social por el cual pasan, los procesos físico-mental-emocional-moral que influyen en la conducta y en la forma natural como ella nos permite expresar la naturaleza humana.

Si los educadores tenemos en cuenta la conducta humana y los motivos que la determinan, pedagógicamente podríamos estructurar estrategias para cualificar las actitudes hacia el aprendizaje en los educandos, según su desarrollo físico-mental, emocional y moral y podríamos descifrar el duro y complejo reto de "generar expectativas, canalizar el interés, inducir la motivación y concentrar la atención" de nuestros educandos, como requisito actitudinal para alcanzar la "disposición para aprender", sin la cual no se dan los aprendizajes autónomo y significativo.

4. LA SOCIEDAD Y LA CULTURA Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA, EL CURRÍCULO Y EL APRENDIZAJE

Hilda Taba (1974) opinaba: "Si se concibe la educación como un agente de cambio, las ideas sobre la dinámica del cambio cultural y sus efectos sobre la personalidad y el papel del individuo en la cultura adquieren gran significación".

A pesar de que las culturas son orgánicas y estructurales, cualquier alteración en cualquiera de sus elementos introduce cambios en otros elementos y en la totalidad. En las culturas primitivas homogéneas y conservadoras (en

especial las orientales) estos cambios se dan lentamente y el núcleo de la cultura se conserva intacto, ya que los individuos jóvenes que pertenecen a ella están capacitados para prever el futuro viendo a los mayores. Se da entonces el caso de que los niños y las niñas puedan ver su futuro observando a los adultos y sus experiencias de vida resumen la experiencia de la generación anterior.

Por el contrario, las culturas occidentales, y en especial las tecnológicamente avanzadas, se caracterizan no sólo por los cambios rápidos y bruscos, sino también por el cambio deliberado e intencionado, lo que produce un retardo cultural entre la velocidad de los cambios en los aspectos técnicos de la cultura y los cambios en los valores, las costumbres, las expectativas de conducta y las instituciones sociales.

Esta falta de uniformidad en los cambios técnicos y culturales introduce conflictos y estos producen rupturas y problemas culturales los cuales se muestran en la falta de aceptación de los mismos, lo que lleva a contradicción, tensión, caos, desorganización, incertidumbre, mecanismos de rechazo y de defensa, actitudes negativas.

En algunas culturas los cambios que se producen en una generación son tan rápidos, que son mayores que los cambios producidos en otras culturas durante siglos. Estas culturas rápidas y que cambian desigualmente crean dificultades en la transmisión de esa cultura, en ellas los jóvenes se quedan sin modelos y las experiencias de los padres -e incluso de los hermanos mayores- son de poca utilidad, como guía, para las nuevas generaciones.

En estas culturas rápidas los cambios son drásticos e imprevisibles y las adaptaciones indispensables no son suficientes, lo que implica desequilibrio entre los métodos destinados a crear una disposición para vivir de acuerdo con las exigencias de la cultura (conformidad) y la acentuación de los rasgos peculiares, la experimentación y la invención de la nueva cultura. Para Gorer (1955) este es un problema de aculturación.

En las culturas rápidas se genera una alteración en la función de los agentes educativos usuales de la cultura por tener estos que asumir otros cambios imprevistos; los padres, por ejemplo, por tener que iniciar un proceso de

adaptación a la nueva cultura no pueden transmitir a sus hijos su cultura primera y menos aún la última a la cual no se adaptan.

Esta rapidez del cambio ha debilitado la capacidad de la familia para transmitir la cultura, la cual está quedando en manos de las instituciones educativas y de los educadores que viven el mismo problema; entonces, los centros urbanos y los medios masivos de comunicación se convierten en los agentes culturales de primer orden y nacen y crecen en estos procesos los conflictos de valores, lo que en poco tiempo se refleja en tendencias antisociales y de resistencia a la autoridad.

Los cambios sociales acentúan el proceso de aculturación, entendiendo por aculturación "el proceso de aprendizaje de nuevas conductas y valores en una nueva cultura tras un proceso de cambio". Esta aculturación que ocurre a nivel macro con las culturas de los países y los pueblos por los cambios acelerados en los procesos tecnológicos e industriales, también se vive dentro de los pequeños cambios que se generan en la permanente movilidad social. Es lo que le ocurre al campesino al llegar a la ciudad, como también es lo que ocurre a un niño al pasar de la educación en casa a recibir la educación escolar. Esta micro-aculturación (si la podemos llamar así), al igual que la macro-aculturación, en su proceso está acompañada de tensión, ansiedad, incertidumbre, desorganización, en pocas palabras, de conflicto.

El grado de conflicto y tensión comúnmente corresponde a la distancia que existe entre la cultura que ha de ser aprendida y la cultura original y a la distancia entre las conductas y los valores esenciales que deberán ser aprendidos y los valores y las conductas de la cultura original. Esto hace que a pesar de que se tenga que cambiar se encuentre reticencia y resistencia al cambio y pocas actitudes positivas hacia el mismo.

En educación ocurre igual; los nuevos paradigmas emergentes cuestionan a los paradigmas tradicionales; los maestros que siempre se sintieron bien en su labor educativa porque fueron excelentes representantes para su paradigma convencional, de la noche a la mañana pasan a ser desactualizados, retardatarios de los procesos del cambio, se sienten anquilosados y como respuesta natural rechazan los cambios, los critican y cuestionan y quieren volver a demostrar con sus actitudes y comportamientos la validez de

paradigma anterior; lo que con el tiempo no logran, entonces entran en proceso de desmotivación y es difícil convencerlos de la necesidad de cambiar.

Por eso en nuestras instituciones educativas aún se manejan los modelos de enseñanza de transmisión-asimilación de conocimientos, a pesar de que la tecnología y la informática hayan avanzado a pasos agigantados y le permita al educando de hoy procesos de autodidaxia y construcción del conocimiento por autogestión y auto-aprendizaje.

Frente a esta problemática es indispensable que en los centros educativos se cambien las viejas formas de la enseñanza y se inventen nuevas estrategias de formación integral, social y cultural. En este momento los educadores debemos asumir el cambio, capacitarnos, actualizarnos y perfeccionarnos en el menor tiempo posible, asumir el reto de la transformación y con creatividad, iniciar procesos de innovación que den respuesta a las expectativas e intereses de las nuevas generaciones y construir con ellas esas nuevas sub-culturas que empiezan a expresarse en los nuevos valores y costumbres y en la nueva forma de vida.

El adulto no puede rechazar la nueva cultura; con los jóvenes debe estudiarla, analizarla, tomar postura crítica frente a ella, calcular sus problemas y ventajas, tener pensamiento prospectivo y proyectivo e iniciar un proceso de construcción de propuestas alternativas provisionales o definitivas para favorecer el cambio y permitir el desarrollo de la juventud en esa nueva cultura. No debe forzar mantener la cultura que caduca y reprimir los procesos naturales que surgen de la cultura emergente.

Es a través de una pedagogía contemporánea que esto se logra. Si las instituciones educativas no tienen flexibilidad curricular y no se adaptan y actualizan rápidamente, en la medida en que cambian los contextos socio-culturales producto del avance científico y tecnológico vertiginoso, corren el riesgo de desaparecer por volverse ineficientes, ineficaces e inefectivas. Posiblemente seguirán haciendo bien lo que saben hacer, a sabiendas de que eso que saben hacer es precisamente lo que ya no deben hacer.

Para comprender, nuestra tarea educativa frente a los cambios culturales y

a la diversidad social, podría citar a Margaret Mead: *"Nosotros como pueblo, padres, maestros y ciudadanos, estamos criando niños desconocidos para un mundo desconocido. No podemos adivinar sus necesidades recordando las nuestras, no podemos hallar las respuestas a sus preguntas buscándolas en nuestros propios corazones. Sólo mediante la proyección constante de nuestra visión hacia el futuro, mientras mantenemos nuestra observación sutilmente a tono con las necesidades, los temores y las esperanzas de estos niños, podemos esperar brindar las condiciones de evolución para la próxima generación, que podría tratar con problemas demasiado vastos para nosotros, criados en una época de inexperiencia que nos impide incluso pensar correctamente"*.

Una educación de hoy para construir un futuro mejor a las generaciones por venir, implica desarrollar en los educandos la posibilidad de aprender a ser (competencias antropológicas), aprender a sentir (competencias afectivas), aprender a actuar (competencias éticas y morales), aprender a vivir (competencias axiológicas y espirituales), aprender a convivir (competencias ciudadanas), aprender a saber (competencias académicas y científicas), aprender a saber hacer (competencias laborales y ocupacionales), aprender a pensar (competencias cognitivas), aprender a aprender (competencias investigativas y tecnológicas) y aprender a emprender (competencias de liderazgo y emprendimiento). Con ellas se promueve y potencia: el desarrollo humano, la educación por procesos respetando los ciclos de desarrollo, la construcción del conocimiento, la transformación socio - cultural desde el liderazgo y la innovación educativa y pedagógica. Son las competencias polivalentes que las instituciones educativas, de todo carácter y nivel, deben desarrollar en sus educandos para "formar personas nuevas, que den respuestas nuevas, a las condiciones nuevas del continuo devenir".