

La escuela de hoy: una mirada desde el enfoque de habilidades para la vida

Luis Vicente Sepúlveda Romero¹

Zulma Liliana Pinto Conde²

Resumen

El presente artículo se presenta como insumo para la fase número tres de la investigación Instituciones Educativas Vivas de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En un primer momento, los autores realizan un encuadre contextual sobre la situación de la educación en América Latina, problematizando desde allí la función social de la escuela. En un segundo momento, se presentan las generalidades del enfoque de habilidades para la vida, como una posible respuesta y como elemento integrador de las di-

1 Profesional en Ciencias Bíblicas de la Universidad Minuto de Dios. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Desarrollo Educativo y Social del CINDE – Universidad Pedagógica Nacional. Docente – Investigador del grupo de investigación RELIGO la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: vicente.sepulveda@gmail.com

2 Administradora de Empresas UPTC. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente – Investigadora del grupo de investigación RELIGO de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: zulmisionera@hotmail.com

mensiones sociales, cognitivas y emocionales de las personas, fundamentales para el desarrollo individual y colectivo, con el propósito de lograr una educación de calidad. Finalmente se exponen algunas consideraciones para el desarrollo teórico y metodológico del macroproyecto en esta respectiva fase.

Introducción: Una mirada al contexto regional

América Latina vive hoy en medio de vertiginosos cambios que afectan profundamente las vidas de sus habitantes. La rapidez de estos cambios hace que en muchos casos se pase de la crisis a la perplejidad (Max-Neef, 1997). Los cambios que genera la globalización impactan en todas las esferas de la sociedad: en el aspecto económico, político, histórico, social, religioso, cultural, y, por supuesto, en lo educativo. La complejidad de la realidad nos abruma, y eso hace que necesitemos miradas complementarias para su comprensión. Según el Informe de Desarrollo Humano publicado por la Organización de las Naciones Unidas, Colombia es el segundo país más desigual de la región, después de Haití y en condiciones similares a las de Bolivia. Más de la mitad de la población colombiana se encuentra en la informalidad, es decir, no goza de protección social ni económica. Del total de población ocupada, más del 30 por ciento está subempleada (PNUD, 2011).

Esta es la razón por la cual muchos estudiosos de nuestra época han sostenido que la realidad ha traído una “*crisis de sentido*” (CELAM, 2007). Éste no se expresa en los múltiples sentidos y significados parciales que los seres humanos dan a las acciones cotidianas, sino al sentido que da unidad a todo lo existente y sucede en la experiencia de vivir. Hay una innegable sobrevaloración de la subjetividad individual, que debilita los vínculos comunitarios, llevando al ser humano a una distorsión de la imagen de sí mismo.

La educación tiene entonces un papel fundamental en esta época de cambios para constituirse como referente para la sociedad. Actualmente en nuestro continente se vive una “*emergencia educativa*” (CELAM, 2007), dado que la ciencia y la técnica han sido puestas exclusivamente al servicio de los mercados, con los únicos criterios de eficacia, rentabilidad y lo funcional. En este contexto juega un papel importante la educación centrada en el desarrollo humano, para la consolidación del proyecto social que el país necesita. La educación no puede centrarse únicamente en la instrucción en un campo de conocimiento o en una ciencia. Es fundamental repensar la formación humana de los colombianos, entendida como un proceso





sistemático que involucra no sólo al sistema educativo, sino a los demás entes sociales como la familia, la religión, entre otros (Sepúlveda, 2012).

Las reformas educativas en América Latina han sido impulsadas para adaptarse a las exigencias de los sistemas económicos, enfocándose en la adquisición de conocimientos, lo que denota un reduccionismo antropológico, ya que se concibe la educación únicamente en función de la producción y el mercado. No deja de ser paradójico que la educación latinoamericana siga organizada con lineamientos fijados por organismos unilaterales (Mejía, 2012). Esto hace que después de tantos años de desarrollo pedagógico se plantee de nuevo la pregunta ¿Cuál es el fin de la escuela?

Es aquí donde hay que repensar la educación, en el sentido de que es fundamental para el proyecto social que Colombia necesita. La educación no puede centrarse únicamente en la formación en un campo de conocimiento o una ciencia. Es fundamental reflexionar sobre la educación de las futuras generaciones de colombianos.

Educar en función del desarrollo humano

El informe Delors, en 1996, resumió cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida del ser humano: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Los sistemas educativos formales dan prioridad a la cantidad de conocimientos, en detrimento de la formación integral de la persona, por lo cual la educación debe entenderse como un todo integrador.

Si bien el conocimiento es un detonante para un proceso de enseñanza - aprendizaje, la educación no puede entenderse como el simple proceso de transmisión de conocimientos y conceptos, sino como una dinámica que permite construir conocimiento, crear y recrear ideas, de tal manera que las personas puedan asociar y contextualizar ese conocimiento en distintos campos de su vida. Precisamente esa es la percepción generalizada de los estudiantes y docentes de la educación: la escuela es donde se aprenden de manera memorística conceptos, en su mayoría abstractos, que se evalúan por un examen, pero que en un determinado tiempo, esos conceptos ya son olvidados. Ese es el sistema que Freire llamó educación bancaria: *“En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las funciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia que se constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro”* (Freire, 1991)



El aprender a hacer dio paso al discurso de la educación por competencias en el esfuerzo de integrar en el estudiante el binomio de la teoría y la praxis, bajo el fundamento de la escuela activa, es decir, en la que el estudiante aprende de mejor manera haciendo las cosas. En este sentido, adquiere importancia la educación para el trabajo, el trabajo en equipo y otras competencias que en el contexto colombiano son de reflexión urgente, como en el caso de las competencias ciudadanas. En el contexto del ámbito social de la escuela, parece que se viviera esa contradicción: los estudiantes aprenden una cosa, pero actúan de otra manera.

Aprender a vivir juntos, se plantea como un aspecto importante en educación, como parte del esfuerzo de superar el individualismo que generó el modelo neoliberal. Pensar en las relaciones sociales, en el proyecto de sociedad y de nación, sobre todo en un contexto donde la violencia ha penetrado distintas esferas sociales como la familia, la escuela y la comunidad, es una reflexión igualmente urgente. Las relaciones entre estudiantes, docentes y administrativos, que estaban mediadas por dinámicas de poder, parecen estar hoy en día mediadas por dinámicas de agresión, violencia e intimidación. Aquí, aparece la discusión sobre la función social de la escuela en una sociedad que como la colombiana, ha vivido los últimos años de su historia, en un conflicto, no sólo armado, sino en un permanente choque social y ético.

Esta mirada nos remite, al cuarto pilar, propuesto por Delors: Aprender a ser. Pensar por la formación del sujeto implica reconocer la inseparable relación entre el sujeto y lo social. Paulo Freire, analiza muy bien la relación educador educando, afirmando que *“nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”* a la vez que asume al hombre como *“ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más”* (Freire, 1991).

El ser como referente para la transformación pedagógica

La escuela está llamada a ser un lugar de formación y promoción integral. Una de las primeras funciones que incumben a la educación, consiste en estar en función del desarrollo humano, entendido éste como *“un proceso conducente a la ampliación de las opciones que disponen las personas. Las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso”* (PNUD, 1995). Así lo plantean los impulsores de los informes de desarrollo humano: *“debemos centrar nuestra atención no tanto en los ingresos y los bienes,*





sino en las cosas que tienen un valor intrínseco para las personas (...) la posesión de bienes o ingresos o bienes no es valioso en sí mismo. Sin lugar a dudas la razón principal por la que buscamos el ingreso es porque nos ayuda a vivir mejor para alcanzar el tipo de vida que tenemos razones para valorar. Esto sugiere la necesidad de centrar nuestra atención en las características de vida que llevamos las que consiste en funcionamientos específicos lo que podemos ser, lo que podemos hacer, y lo que podemos tener”(Sen, 2007).

En la medida en que el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción, es claro que esa educación básica deberá abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación. La educación deberá dar a cada persona los medios para modelar su vida y participar en la evolución de la sociedad (Delors, 1996).

La didáctica tradicional asumió que cada enseñanza se imprimía en el cerebro infantil como las letras tipográficas penetran la hoja de papel: por presión, repetición y reforzamiento. Y nada más. El resto del trabajo lo hacía el impresor. La idea no era para nada descabellada, pues funcionó con éxito durante siglos. Sólo era menester investigar la enseñanza y sus leyes, no el aprendizaje. Así, la didáctica tradicional sobrevalúa al impresor y el alumno (sin luz propia) se convertía en la blanca hoja de papel dispuesta a ser impresa. Nada más (De Zubiría, 2005).

Contra el espíritu racionalista y cognitivista de las pedagogías y didácticas tradicionales, Savater considera que “una de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido el *“promover los modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo para la autoestima de los individuos”* (Savater, 1991). Esto es un elemento de reflexión, sobre todo, cuando en el lenguaje que utilizan algunos docentes con sus estudiantes, hay elementos que identifican siempre lo malo, siempre el error, minando así la autoestima de los estudiantes.

Aparece entonces aquí la importancia de lo emocional en el ser humano. Los sentimientos y su educación, no son cuestión de telenovelas, como en ocasiones se presenta, sino el núcleo de una educación humana, humanista, orientada no a formar futuros trabajadores, sino seres humanos integrales. Es así como el propósito humanista para el cual descifrar, potenciar y desarrollar los sentimientos humanos individuales pasa a primera línea. Sin ellos y sus correspondientes competencias instrumentales y operacionales, por más conocimientos de matemáticas, ciencias, idiomas o sociales que se posean, *“cada estudiante sería incapaz de discernir lo interesante,*



lo que le afecta, al carecer del órgano que orienta su vida y quedaría en condición miserable de autómatas laborales” (De Zubiría, 2005).

Es interesante analizar el sistema educativo japonés, donde las escuelas destinan tiempo a la formación afectiva, pues adelante habrá tiempo para aprender los conocimientos específicos de las áreas. De tal modo que, formado afectivamente, cada pequeño se prepara para invertir todas sus energías en aprender. Así lo explica el profesor Gardner: En los centros japoneses de enseñanza primaria, la máxima prioridad es conseguir que los niños se sientan cómodos en la escuela y que puedan interaccionar de manera cortés y productiva con los demás. Se dedica un gran esfuerzo a fomentar conductas y prácticas interpersonales adecuadas. *“En contra del estereotipo que habla de un corte militarista basado en la memorización, a los niños se les hacen preguntas estimulantes y se les anima a trabajar en equipo” (Gardner, 2000).*

Educación, entonces, implica comenzar a pensar, incluso desde la primera infancia, que lo humano no debe perderse de vista como estatuto necesario del saber, que es su fundamento y su esencia y que definitivamente la escuela es el espacio para generar alternativas ante las problemáticas de los tiempos del consumo. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, implican, en este sentido, ser repensados desde la condición humana y darles cabida no sólo a los problemas de matemáticas, sino a aquellos que aquejan a los niños y niñas y les llevan al silencio y a la incompreensión. No se trata de volver al aula una clínica terapéutica, sino un escenario humano en el que el ser y el ser con otros están por encima de cualquier otro compromiso (Riveros, 2012).

La Experiencia del enfoque de habilidades para la vida de Fe y Alegría

La Federación Internacional de Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, es una Red Institucional que cuenta en Colombia con aproximadamente 38 hogares infantiles, 213 escuelas y colegios, 133 programas de educación no formal, y 80 programas asistenciales y de desarrollo en veinte ciudades y municipios colombianos. A través de la Red se benefician 8.031 niñas y niños en hogares infantiles; 58.103 personas en educación formal y 96.610 beneficiarios de las actividades de educación para el trabajo y 58.474 en los de desarrollo y asistencia.

Habilidades para la Vida (HpV de aquí en adelante) - se presenta inicialmente como una estrategia educativa promovida hace algunos años por la Organización Mundial de la Salud y concretamente en el año 1992. Llega a Colombia. En 1996 Fe y Alegría, con el apoyo financiero del Ministerio de Salud y el apoyo político, económico y técnico de la Organización Pana-



mericana de la Salud comienza a llevar a cabo el Proyecto, pasando de ser una estrategia para convertirse en un Programa, que bajo la experiencia y visión pedagógica de Fe y Alegría se endogeniza al contexto colombiano.

En Colombia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) encuentra en Fe y Alegría un interlocutor activo para su proyecto de *Habilidades para la Vida*, el cual intenta desarrollar las competencias psicosociales de niños, niñas y jóvenes con una visión integral y amplia de la salud, en un esfuerzo por promover estilos de vida saludables desde el contexto escolar, dadas las deficiencias de la socialización primaria en sectores empobrecidos social y culturalmente. El proyecto cubre casi todo el país y además de haberse ido adecuando a las realidades concretas del Movimiento, ha servido de ejemplo para otras organizaciones que desean implementarlo (Federación Internacional Fe y Alegría, 2009).

El programa HpV, es un proyecto educativo alternativo, un estilo de educación, que se centra en los aspectos más personales, humanos y subjetivos del individuo, sin descuidar el papel de la interacción colectiva para configurar su desempeño personal y social; que diseña currículos integrales en los que la enseñanza de estas habilidades haga parte de los programas escolares de educación para una vida saludable, en combinación con otras intervenciones y medidas para la promoción de la salud (Organización panamericana de la salud, 2001). Ahora bien, se reconoce que el programa surge del creciente reconocimiento, debido a los cambios culturales y en los estilos de vida, el niño y el joven de hoy, estos no están suficientemente equipados con las destrezas necesarias para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo. Igualmente, contribuye a la promoción del desarrollo personal y social, a la protección de los derechos humanos, a la prevención de problemas psicosociales y de salud, y a fomentar y estimular el desarrollo de valores y cualidades positivas; además, busca formar hombres y mujeres críticos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea, y comprometidos con la transformación.

Siguiendo con la idea de la OMS, y ampliando más el espectro de su significación, se tendría que las Habilidades para la Vida son: *“Destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus posibilidades sociales y culturales; y un eslabón o puente entre los factores motivadores del conocimiento, las actitudes y los valores y el comportamiento o estilo de vida saludable”* (Mantilla, 2003). De esto modo, se afirma cómo estas Habilidades se enmarcan dentro de lo individual (en distintas dimensiones),



lo social y lo cultural, y esta podría ser la puerta de entrada a ese inmenso mundo de lo subjetivo, de lo ciudadano y de lo político.

Las tres categorías de habilidades (ver figura 1) no se emplean en forma separada, sino que se complementan y refuerzan entre sí. Por ejemplo, un programa dirigido a la promoción de aptitudes sociales en los niños enseñaría medios para comunicar sentimientos (una habilidad social), para analizar diferentes maneras de manejar situaciones sociales (una habilidad cognitiva), y para manejar sus reacciones hacia el conflicto (una habilidad para enfrentar emociones).

Habilidades para la Vida		
<i>Habilidades Sociales o Interpersonales</i>	<i>Habilidades Cognitivas</i>	<i>Habilidades Emocionales</i>
Comunicación efectiva	Toma de decisiones	Conocimiento de sí mismo
Solución de problemas	Pensamiento crítico	Control de emociones
Cooperación	Autoevaluación	Manejo del estrés
Empatía	Pensamiento creativo	

Figura 1. Habilidades para la vida. Adaptación de los autores. 2013

Aspectos metodológicos

Es importante dar cuenta que la metodología del programa de HpV, consta primero de un ejercicio vivencial, seguido de una puesta en común de verbalización de dicha experiencia, continuando con la correspondiente elaboración de los conceptos relacionados e integrados y finalizando con una interacción con otros que sirve de referente y fundamento en tal unidad de aprendizaje. Se observa que a medida que el estudiante va participando en este proceso de HpV, se va incorporando en el nivel de sus relaciones interpersonales lo aprendido en los talleres y comienza a darse como resultado una nueva forma de relacionarse consigo-mismo y con los demás.

Para el programa es importante antes de llevar a cabo su aplicación, realizar un *diagnóstico* que dé cuenta del espacio y de las características particulares del contexto, del entorno socio-cultural de los participantes, para que a partir de éste, su implementación responda a sus necesidades, intereses, problemáticas para priorizar las estrategias y acciones orientadas al mejoramiento del entorno social.



Por otra parte, es fundamental la capacitación previa a los docentes que ofrece el programa, ya que además del material se requiere que el docente se apropie de la *metodología* de la propuesta y cumpla con el perfil de facilitador el cual debe tener características deseables como el ser creativo, recursivo, capacidad para innovar, respetuoso, que genere ambientes de confianza, seguridad y afecto.

Pero sin duda, unas de las claves del éxito del programa, es el *seguimiento, acompañamiento* y *evaluación* permanente que realiza el equipo a todo el proceso de implementación del mismo donde el facilitador tiene la posibilidad de compartir, analizar los logros y dificultades, como también de retroalimentar su práctica con la experiencia de sus pares.

En este proceso se implementa el material que desarrolla las habilidades del programa y que están organizadas en módulos o *cartillas por habilidad*. En la actualidad existen ocho módulos, con las habilidades de: empatía, conocimiento de sí mismo/a, comunicación asertiva, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, relaciones interpersonales, pensamiento crítico y manejo de emociones y sentimientos.

Se observa que en los módulos anteriormente mencionados se emplea la analogía en cada habilidad, con la cual se busca que los estudiantes experimenten con un personaje, aplicando sus instrumentos y herramientas, asumiendo el rol en diferentes situaciones. Esta es una estrategia pedagógica, muy interesante, ya que despierta motivación en el estudiante y ofrece oportunidades para que practique la habilidad dentro de diferentes situaciones, con instrumentos y herramientas específicos por cada habilidad. Para ilustrar lo anterior, en el módulo: *Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo*, el personaje es el/la navegante, sus unidades de entrenamiento son: Navego entre emociones y sentimientos, Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor, Diviso las emociones y sentimientos de otros navegantes, Obstáculos que dificultan la navegación, Un bote para salvar vidas, Mi rabia es como una furiosa tempestad, Mis miedos en alta mar, Un tercer oído para ejercitar la escucha de sonidos malignos, Mi oleaje afectivo procura no lastimar a los demás, De mares solitarios a mares solidarios, los ejercicios y actividades se desarrollan en relación con esta temática, así mismo sucede con las demás habilidades.

Cada módulo está integrado por doce unidades de entrenamiento, diez para estudiantes y dos para madres y padres de familia, divididas en dos secciones: la primera va de la unidad uno a la cinco y la segunda, de las unidades seis a la diez. Se trabajan condiciones previas de la unidad uno a la tercera y, posteriormente, de la cuarta a la décima se desarrolla la



habilidad. Las hojas de ayuda son anexos donde se amplían ejercicios de las unidades. Las unidades para padres y madres, son talleres donde se vivencia la habilidad que están trabajando sus hijos, con el fin de que estos sean retroalimentados en sus hogares.

Pistas para las posibles adaptaciones didácticas en la investigación

Para el programa HpV, los dispositivos facilitan el proceso educativo. Estos, elementos desarrollan en el aula el proceso metodológico por lo tanto su uso debe estar acorde con la propuesta pedagógica, es decir, no deben ser tomados como una mera técnica, sino como dispositivos que producen en la práctica las transformaciones que propone el programa; por consiguiente, están interrelacionados, y el uso de cada uno de ellos, se concibe como parte de un *todo*. Algunos de los dispositivos usados son: el Lenguaje, el Uso del espacio, el Manejo del tiempo, el Uso de la lúdica y las Dinámicas.

Respecto al Lenguaje, el facilitador genera un ambiente participativo donde la construcción colectiva del conocimiento y del entorno se convierte en una intención constante, por lo tanto, se valora la palabra de cada persona, como expresión auténtica de su ser, su saber, su sentir, consecuentemente, se ejercita la asertividad en el estudiante, que exprese con firmeza lo que siente, lo que piensa, que pueda exigir sus derechos, el respeto por su dignidad. Conjuntamente, el perfil del facilitador propone el uso de un lenguaje sencillo, claro, acorde con las características de los estudiantes, con su contexto, con su cotidianidad, creando un ambiente confiable, seguro, cálido que facilita su participación. Lo anterior, se evidencia en un lenguaje sencillo explícito, fácil de entender y adaptable a cada contexto, que se utiliza en los módulos del programa; así como también se privilegia en las actividades, la expresión de los estudiantes, tanto de situaciones personales como de trabajos colectivos.

En cuanto al Uso del espacio, el programa propone apropiarse del escenario de tal manera que genere confianza, tranquilidad, acercamiento, motivación, por lo que se sugiere la ubicación en círculo, la cual a diferencia de la clase tradicional, posibilita a facilitador y a estudiantes una relación desprovista de verticalidad y jerarquía. Un ejemplo de ello, es que, en cada unidad el facilitador dedica un tiempo para preparar un espacio adecuado para realizar el trabajo con los estudiantes, ambientando creativamente el salón, con música, carteles, disposición del mobiliario, o si la actividad lo requiere prepara un lugar adecuado fuera del salón de clase.

Es importante ver la intencionalidad del programa en desarrollar tanto en estudiantes como en facilitadores el sentido de identidad y pertenencia,



percibiendo el espacio institucional como propio. Esta transformación de sentido, es parte del “empoderamiento” que logra desarrollar en la comunidad educativa, como base fundamental para ejercer su acción transformadora.

En relación con el Manejo del Tiempo, es interesante observar que el programa no establece limitantes para el desarrollo del taller, esta flexibilidad permite que su duración esté determinada por el tipo de trabajo del grupo, lo que permite identificar y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje; de modo que, el facilitador puede trabajar armónicamente con sus estudiantes sin estar presionado por cumplir con unos tiempos pre-establecidos. La prioridad se centra en el aprendizaje y no en cumplir con un programa rígido que no tiene en cuenta las características propias de sus participantes.

Finalmente, en cuanto a la lúdica y las dinámicas, estas constituyen con seguridad la actividad más motivadora para los estudiantes, a través de su implementación, los estudiantes practican la habilidad propuesta, por lo tanto no se trata de realizar actividades desprovistas de contenidos; por el contrario, mediante el interés y la motivación que tales actividades generan, se facilitan la comprensión y la permanencia del nuevo aprendizaje.

En los módulos del programa se proponen gran variedad de juegos y dinámicas que están relacionadas directamente con la habilidad por desarrollar, se utiliza la analogía de un personaje escogido en cada módulo, con los instrumentos que usa en su labor, rol que debe asumir el estudiante a lo largo de las diez unidades de entrenamiento, y en las distintas actividades como: juego de roles, debates, mímicas, demostraciones, dibujos, juegos, canciones, lluvia de ideas, historias, cuentos, dramatizaciones.

Los diferentes dispositivos utilizados en la propuesta educativa, como el Lenguaje, el Uso del espacio, el Manejo del tiempo, el Uso de la lúdica y las dinámicas, y su intencionalidad facilitan el aprendizaje en los estudiantes, crean un ambiente cálido y de confianza, permiten una relación facilitador/estudiante más cercana, lo cual aporta elementos fundamentales para la formación de sujetos participativos, comprometidos con su proyecto de vida, interesados por mejorar su entorno familiar, escolar.

Conclusiones

Las realidades sociales son dinámicas y cambiantes. Esto hace que lo educativo y pedagógico sea un permanente objeto de estudio para los investigadores en educación. Por eso, siempre será válida la pregunta sobre la función social de la escuela, para qué y por qué se educa. Dentro de esta



reflexión, es fundamental pensar la educación desde las posibles adaptaciones didácticas, pues es allí, en las prácticas pedagógicas, donde ocurren por lo menos de manera más evidente las transformaciones y cambios educativos.

La educación no es algo aislado, sino que de manera directa o indirecta está relacionada con los fenómenos sociales, económicos, políticos y religiosos de las personas. En este sentido, las investigaciones en educación deben dar cuenta de esta relación.

Investigar sobre la relación entre las dimensiones sociales, cognitivas y emocionales de las personas, debe plantear como resultados esperados estrategias claras y contextualizadas para el desarrollo de las habilidades para la vida en educación, además de poder generar espacios académicos donde se puedan socializar y compartir experiencias exitosas que han desarrollado el enfoque.

Literatura citada

CELAM. (2007). *Documento conclusivo V conferencia del espiscopado latinoamericano*. Bogotá D.C.: Celam.

De Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá D.C.:Magisterio.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2009). *Gestión de enseñanza -aprendizaje*. Bogotá.

Freire, P. (1991). *La pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ariel.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la Vida, una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá: Fe y Alegría de Colombia y Deutsche Gellelsshaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GMBH.

Max-Neef, M. (1997). *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur.

Mejía, M. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a





propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Revista educación y ciudad*, 9-26.

Organización panamericana de la salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OMS.

PNUD. (1995). *Informe sobre desarrollo humano*. Ciudad de México: Naciones Unidas.

PNUD. (2011). *Informe de Desarrollo Humano*. Bogotá: PNUD.

Riveros, H. J. (2012). El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis. *Educación y ciudad*, 91-102.

Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Sen, A. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

Sepúlveda, L. (2012). Educación y postmodernidad. Escenarios para la resignificación de las humanidades. En REDIPE, *Boletín informativo de la Red Iberoamericana de Pedagogía* (pág. 78). Bogotá: Redipe.

