

# FaCEtas

## EDUCATIVAS



Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación  
de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Quienes hemos hecho de las tareas educativas un afán consustancial a nuestros proyectos de vida estamos obligados y obligadas a la creación permanente y búsqueda incesante de nuevas ideas y miradas. A veces, a volver a "viejas" ideas que se traen al presente por haber mostrado la suficiente consistencia como para asistimos en más de una solución. Una revista como FaCEtas Educativa tiene pues su propia historia.

# EL CURRÍCULO:

En esta segunda entrega, el currículo es el tema central que ocupa las páginas de esta revista. Cualquiera que sea el tema, cualquier tópico relativo a educación puede ser el mejor –o el peor–, dependiendo de la calidad de su práctica educativa. Consideramos que el currículo tiene hoy una importancia especial, pues es la manera más expresa de preguntarnos y respondernos por la pertinencia de lo que se pretende enseñar y aprender en nuestros tiempos y en nuestro medio.

Del currículo forma parte también la cuestión de los medios y los procedimientos pedagógicos, siempre cambiantes y hoy objeto de múltiples cuestionamientos, de innumerables contradictorias propuestas y de toma de decisiones hasta hace poco inimaginables por parte –incluso– de gobiernos y Estados.



El tema es infinitamente vasto. Aquí solamente podremos tocar algunas

# **FaCEtas**

## **EDUCATIVAS**

**Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación  
de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)**

Año 1. No. 2. Julio-Diciembre 2016

### **Director**

Luis Ulloa Morel

### **CONSEJO EDITORIAL**

Luis Ulloa Morel

Ana Dolores Contreras Núñez

Pericles de Jesús Romero Gómez

Manuel Herasme Méndez

Isaura Cotes Javier

Allen Félix Félix

**Cuidado de edición y corrección:** Isaura Cotes Javier

**Diseño y diagramación:** Yris Cuevas

**Impresión:** Editora Universitaria (UASD)


Santo Domingo, República Dominicana, 2017



**Facultad de Ciencias de la Educación (FCE)**

[www.uasd.edu.do](http://www.uasd.edu.do)

[fc.educacion@uasd.edu.do](mailto:fc.educacion@uasd.edu.do)

 Facultad de Ciencias de la Educación, UASD

Tel. 809-535-8273 Exts. 3110, 3112, 3116

# Contenido

**6 Un compromiso creciente**  
Mtra. Ana Dolores Contreras Núñez, decana FCE

**7 A modo de presentación:  
Un gran tema**  
Luis Ulloa Morel, director FaCEtas Educativas

## **DE FONDO**

**8 El currículum como instrumento de planificación**  
Israel Contreras Fani

**17 Los límites del currículo y el currículo como límite**  
Luis Ulloa Morel

**24 Currículum oculto y construcción del género en la escuela**  
Carmen Cristina De Aza Mejía

**35 El derecho a la educación y el derecho al aprendizaje: compromiso ético con la mejora de la experiencia formativa del estudiantado**  
Carmen Sánchez

**49 Reforma de la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso?**  
Basilio Florentino Morillo

**63 Manejo del currículo, Jornada Escolar Extendida y Teoría de los Tiempos Educativos**  
Víctor Salazar Medina

**73 Razones legitimadoras de un currículum socialmente pensado**  
Luisa O. Navarro

## **INVESTIGACIONES**

**81 ¿Están los contenidos del programa FIB-5220 acorde con la Ordenanza 03'2005?**  
Ana Cristina Roa Ramírez

**93 Evaluación de los Procesos Académicos y Administrativos en Programas de Doctorado**  
Juana Encarnación

## **EXPERIENCIAS**

**102 Intervención áulica: reforzando la lectura y la escritura para desarrollar competencias comunicativas**  
Olga Sosa Ramos

## **+ APORTES**

**107 Epistemología, lógica y ciencia de la pedagogía en Eugenio María de Hostos**  
Juan Francisco Viloria Santos

**114 De los autores y autoras**

**118 Libros, revistas y más...**



## AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

**Dr. Iván Grullón Fernández**  
Rector

**Dr. Jorge Asjana**  
Vicerrector Docente

**Ing. Editrudis Beltrán Crisóstomo**  
Vicerrector Administrativo

**Mtro. Francisco Vegazo**  
Vicerrector Investigación y Postgrado

**Mtro. Rafael Nino Félix**  
Vicerrector de Extensión

**Mtro. Héctor Luis Martínez**  
Secretario General

**Mtro. Ramón Rodríguez**  
Decano Facultad de Humanidades

**Ing. Alejandro Ozuna**  
Decana Facultad de Ciencias

**Mtro. Ramón Desangles**  
Decano Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

**Mtro. Antonio Medina**  
Decano Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas

**Ing. José Joaquín Reyes Acevedo**  
Decano Facultad de Ingeniería y Arquitectura

**Dr. Wilson Mejía**  
Decano Facultad de Ciencias de la Salud

**Mtro. Modesto Reyes Valentín**  
Decano Facultad de Ciencias Agronómicas y Veterinarias

**Mtro. Juan Tiburcio**  
Decano Facultad de Artes

**Mtra. Ana Dolores Contreras Núñez**  
Decana Facultad de Ciencias de la Educación

**Mtro. Santiago Guillermo**  
Representante profesoral

**Dr. Rafael Cisneros**  
Representante profesoral

**Mtra. Carmen Santiago**  
Representante Recintos Universitarios

**Prof. Rafael Montero**  
Representante Centros Universitarios

**Licda. Mary Placencia**  
Representante de los empleados

**Br. Luis Báez**  
Representante estudiantil

**Br. Patricia E. Ramos**  
Representante estudiantil

**Br. Mohamed Plácido M.**  
Representante estudiantil

**Br. Amílcar Carrasco**  
Representante estudiantil

**Br. Juan M. García G.**  
Representante estudiantil

**Br. Rafael Augusto Peralta**  
Representante estudiantil

**Br. Orlanjoy Golibart**  
Representante estudiantil

**Br. Sttéfany M. Rosario**  
Representante estudiantil

**Br. Yéssica A. Lara E.**  
Representante estudiantil

**Br. Viannolis Ogando**  
Representante estudiantil



## AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Mtra. Ana Dolores Contreras Núñez**  
Decana

**Mtra. Bélgica Ramírez**  
Vicedecana

**Mtro. Víctor Coats**  
Director Escuela de Teoría y Gestión Educativa

**Mtra. Lesly Altagracia Mejía**  
Directora Escuela de Formación Docente para la  
Educación Infantil y Básica

**Mtra. Miriam Gutiérrez**  
Directora Escuela de Formación Docente para la  
Educación Media

**Mtro. Frank Méndez Peña**  
Director Escuela de Orientación Educativa y Psicopedagogía

**Dr. León Jon Núñez**  
Director Escuela de Formación Docente en Educación Física y  
Ciencias del Deporte

**Mtro. Rafael Arias**  
Director Escuela de Bibliotecología, Tecnología  
e Innovaciones Educativas

**Mtro. José Rafael Beras**  
Director División de Postgrado y Educación Permanente

**Mtro. Manuel Herasme**  
Director de Investigación

**Dr. Manuel Segundo Amaro Morejón**  
Profesor Meritísimo

**Mtra. Ligia Amada Melo**  
Profesora Meritísima

**Dra. Ana Daisy García**  
Profesora Meritísima

**Dra. Ana Dolores Guzmán**  
Profesora Meritísima

**Mtra. Josefina Pimentel**  
Profesora Meritísima

**Dra. Cristina Molina Sena**  
Profesora Meritísima

**Mtra. Josefina Mercedes**  
Profesora Meritísima

**Mtro. Carlos Santiago Quevedo**  
Presidente Asociación de Profesores

**Mtro. Pablo Mora Montero**  
Delegado Profesoral

**Mtro. Manuel García**  
Delegado Profesoral

**Br. Pedro Almonte Hernández**  
Representante Estudiantil

**Br. Obis Flores Fernández**  
Representante Estudiantil

**Br. Manuel Adonnys Ortiz**  
Representante Estudiantil

# Un compromiso creciente

Quienes hemos hecho de las tareas educativas un afán consustancial a nuestros proyectos de vida estamos obligadas y obligados a la creación permanente y búsqueda incesante de nuevas ideas y miradas. A veces, a volver a “viejas” ideas que se traen al presente por haber mostrado la suficiente consistencia para asistirnos en más de una solución. Una revista como FaCEtas Educativas tiene que servir a todo esto.

En esta segunda entrega, **el currículo** es el tema central que ocupa las páginas de la sección **DE FONDO** de esta edición de nuestra revista. Cualquier tópico relativo a educación puede ser el mejor –o el peor–, dependiendo de la calidad de su tratamiento. Sin embargo, consideramos que el currículo tiene hoy una importancia especial, pues es la manera más expresa de preguntarnos y respondernos por la pertinencia de lo que se pretende enseñar y aprender en nuestros tiempos y en nuestro medio.

Del currículo forma parte también la cuestión de los medios y los procedimientos pedagógicos, siempre preocupantes y hoy objeto de múltiples cuestionamientos, de innumerables y contradictorias propuestas y de toma de decisiones hasta hace poco impensables por parte –incluso– de gobiernos y Estados.

El tema es infinitamente vasto. Aquí solamente podremos tocar algunas aristas, lo cual nos basta, por ahora, siempre que estemos dispuestos y dispuestas a continuar su tratamiento en otros números de FaCEtas Educativas, compromiso que reiteramos una vez más.

**ANA DOLORES CONTRERAS NÚÑEZ**

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

# A modo de presentación

## Un gran tema

-I-

El creciente interés por la educación –no se niega que tal vez acompañado de manifestaciones falsas de interés– se alimenta de factores tan poderosos como variados. Uno de ellos viene dado por la razón económico-instrumental (crecimiento, desarrollo, sostenibilidad, etcétera): esta no podría siquiera imaginarse sin que al propio tiempo se piense en el papel central de enseñanzas y aprendizajes que sirvan precisamente de soporte a tales propósitos. Una idea casi obvia y medularmente inatacable, aunque requiera más de una matización.

Otra fuente será más bien espiritual. Estas pérdidas, disminuciones, cambios, inversiones, en fin, relajamiento de los sistemas de valores deberían tener, y solo podrían tener, en la educación sistematizada una respuesta a la altura del problema. O educamos o las sociedades acabarán implosionando, auto-disueltas en un caos insoportable de lucha de “todos contra todos” ... Una idea que quizás requiera mucho más que aclaraciones, pero que sin duda a mucha gente asusta lo suficiente como para clamar por que la educación acuda en auxilio.

Para los fines de esta presentación –la lista completa sería muy larga– podría traerse a colación una preocupación tal vez más integral, más honda, más “antropológica”. Preocupa que tantos sistemas educativos del mundo parezcan marchar tan de espaldas al mundo mismo, a sus realidades, a sus amenazas y a sus posibilidades. ¿No resultarán al final la economía, los valores, la salud, las ciencias y las tecnologías, las artes, la ecología, la política, en resumen, la *cultura*, un único problema de la humanidad y de su entorno, solo que exige un concierto de miradas distintas? Vista así, ¿qué será la educación sino una preparación -continua- para merecer vivir en el mundo? ¿Cuál será, entonces, la escuela necesaria? Una preocupación acaso más desafiante, más exigente...

Cual que sea la particular motivación de cada sector o sujeto, lo innegable –y saludable– es que la educación no cesa de ocupar espacios en periódicos,

revistas y otros medios, de mover a la realización de seminarios y congresos, de navegar en las llamadas *redes sociales*.

-II-

Un interés manifiesto que se concreta no exclusiva pero sí centralmente en interés por el currículo. Después del *para qué*, el *qué* y el *cómo* enseñar y aprender –que de esto se trata cuando hablamos de currículo– ocupa y preocupa porque conduce el tema educativo hasta las mismas cuestiones de su práctica más inmediata. Pues nos remite a una esfera de la praxis superior al mero interés: el compromiso.

La Facultad de Ciencias de la Educación es –por definición– una instancia comprometida con la educación en múltiples aspectos. Las teorías y prácticas curriculares no pueden menos que ocupar un sitio de primer orden. Este número de **FaCEtas** Educativas quiere corresponderse directamente con el gran tema. Por esto, nuestra sección central, **DE FONDO**, ha escogido esta vez EL CURRÍCULO como su tema. Los maestros y maestras Basilio Florentino Morillo, Israel Contreras, Víctor Salazar Medina, Luis Ulloa Morel, Carmen Cris De Aza Mejía, y Carmen Sánchez Ramos lo abordan, desde ángulos distintos. La preferencia de cada uno y cada una de ellos por el término currículo o currículum ha sido respetada por la revista.

La sección **INVESTIGACIONES** cuenta con los aportes de las maestras Ana Cristina Roa y Juana Encarnación, con trabajos sobre sus tesis de maestría y doctoral, respectivamente. El maestro Juan Francisco Viloria Santos ocupa la sección **+APORTES**, con una reflexión epistemológica sobre la pedagogía en Eugenio María de Hostos. En este número se agrega la sección **EXPERIENCIAS**, en la cual la maestra Olga Sosa Ramos comparte el proceso llevado a cabo en la ciudad de Neyba mediante la ejecución de un proyecto educativo. Y al igual que en el primer número, se incluye la sección **Libros, revistas y más**.

**LUIS ULLOA MOREL**

Director FaCEtas Educativas



# El currículum como instrumento de planificación

ISRAEL CONTRERAS FANI

## Consideraciones generales

La educación constituye un complejo proceso social mediante el cual se forman ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para su incorporación a la sociedad como sujetos productivos que puedan contribuir con el desarrollo individual y social.

La educación como proceso formativo se desarrolla de manera informal, poco planificada, en variadas instancias sociales como la familia, las iglesias, los clubes, los gremios profesionales, los sindicatos, y en los medios de comunicación de masas.

El proceso educativo sistematizado se desarrolla en instituciones educativas integradas en el sistema educativo en sus niveles inicial, básico, medio y superior.

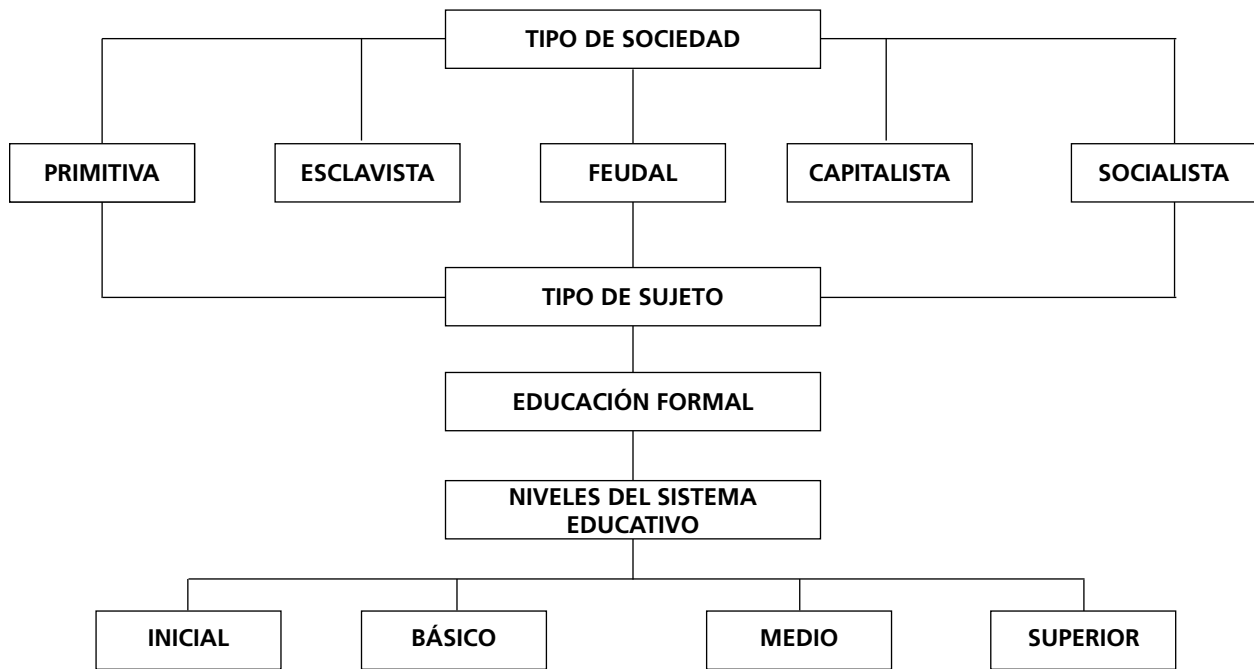
Los sectores sociales dominantes, en correspondencia con su concepción del mundo y la sociedad, definen el tipo de ciudadano o ciudadana que ha de formar la educación formal. Este tipo de hombre y de mujer se describe en la filosofía educativa a través de los fines de la educación.

Los fines de la educación describen el perfil esperado en los sujetos en proceso formativo, esto es, las características generales que distinguirán a dichos sujetos, como individuos sociales.

Es preciso destacar que el tipo de sociedad en que se desarrolla el proceso educativo es determinante para la definición del tipo de sujeto que se aspira formar en el sistema educativo.

***Los sectores sociales dominantes, en correspondencia con su concepción del mundo y la sociedad, definen el tipo de ciudadano o ciudadana que ha de formar la educación formal. Este tipo de hombre y de mujer se describe en la filosofía educativa a través de los fines de la educación.***





La formación integral de la personalidad durante el proceso educativo requiere del funcionamiento armónico y coherente de todos los elementos que constituyen el sistema educativo.

La clara formulación de fines educativos es fundamental para que el sistema en su conjunto se integre de manera efectiva al proceso que permitirá su logro, que es el proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso interactúan variados componentes bajo la orientación del currículum.

### Conceptualización del currículum

El currículum es el instrumento que sistematiza el proceso educativo y orienta las acciones para el logro de los fines y objetivos del sistema educativo. La concepción del mundo y de la sociedad que sustentan los sectores sociales dominantes influye de manera determinante en la naturaleza del currículum. En este sentido, Blanca Hermosilla (2002, p.2) citando a Oteiza y Montero, señala que «el

*currículum es una expresión sutil pero poderosa de los valores de quien o quienes lo generan».*

Al respecto, Ana Guzmán y Milagros Concepción (2010, p. 48) consideran el currículum como *“una construcción histórico-social, que surge y se desarrolla dentro de un determinado contexto socio-político y se inscribe en una determinada teoría de la educación que le imprime direccionalidad y sentido».*

La estructura del currículum lo convierte en un instrumento de planificación educativa que orienta a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje hacia el logro de los fines y objetivos del sistema. Esto significa que el currículum es un sistema cuyos elementos interactúan entre sí y con la sociedad para sistematizar el proceso educativo.

José Ruiz (2005, p. 31), señala que:

Entendemos por currículum al conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos y estrategias de intervención didáctica y organizativa, así como las decisiones que ha de

tomar el conjunto de profesores de un centro educativo sobre el modelo de evaluación y la aplicación de sus criterios, en función de las metas educativas que intentan alcanzar.

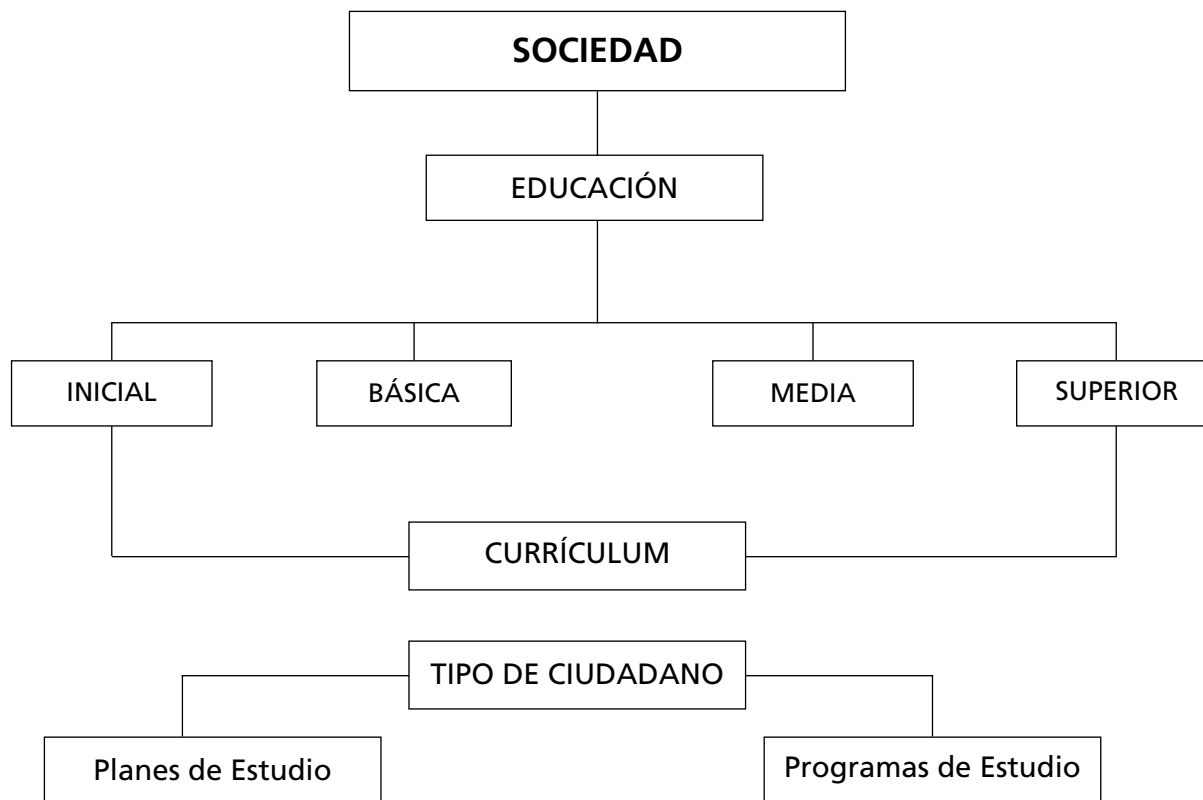
En este sentido, Ruiz (1996, p. 28) considera que «currículo es la formalización de la teoría y la práctica educativa.» Y más adelante nos dice que este es «una actividad que socializa a los estudiantes, transmite la cultura, estructura el contenido y los procesos de enseñanza y aprendizaje». Ruiz (2005), afirma que se trata de “una definición amplia del currículum de forma que abarca tanto el aspecto normativo como el procesal” (Ibíd)

Esta conceptualización le atribuye al currículum una doble utilidad: por un lado, como instru-

mento de control ideológico y social, y por el otro, como instrumento de planificación, dirección y evaluación del proceso educativo.

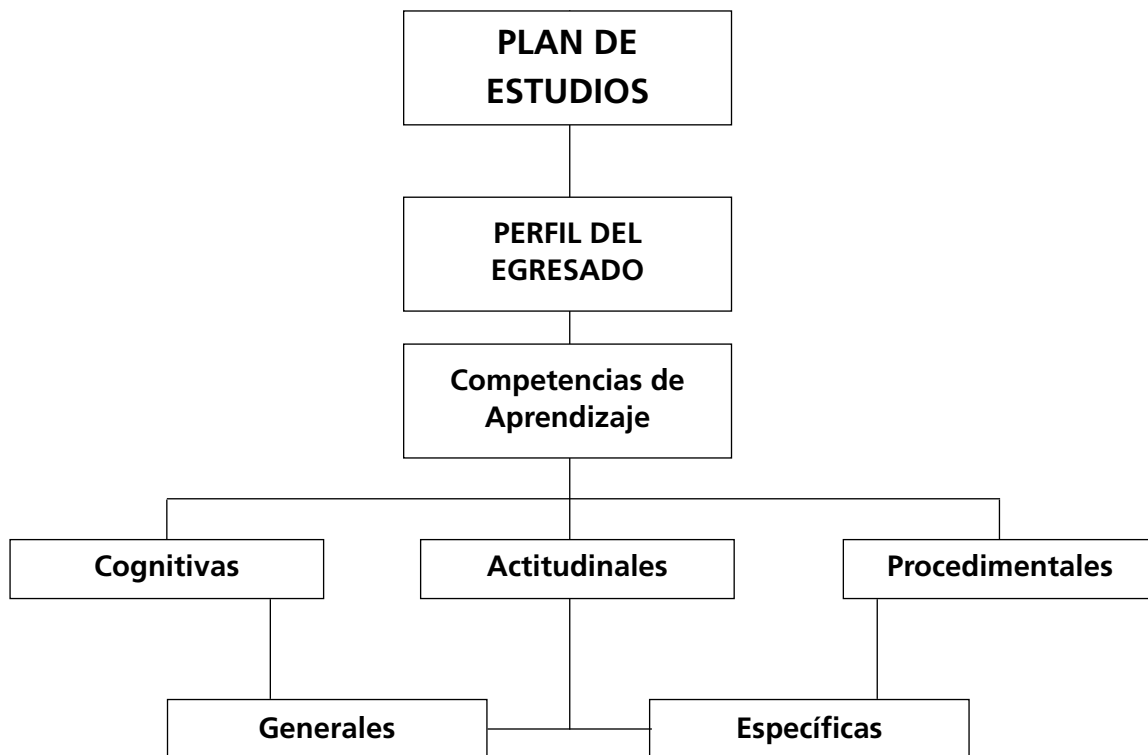
Por otro lado, Zabalza (1987, p. 26) afirma que “el currículo se expresa en un programa que es el documento oficial de carácter nacional en el que se indican los planteamientos generales y líneas de trabajos a desarrollar en un determinado nivel del sistema educativo”.

En este mismo sentido Villarini (1996, p. 38) lo define como “un plan o programa de estudio que sobre la base de unos fundamentos organiza objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje”.



Según esta concepción, el plan de estudios es un instrumento de planificación, componente del currículo, que orienta y sistematiza el proceso enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles del sistema educativo. Los planes tienen un compo-

nente conceptual y otro práctico. El componente conceptual especifica la fundamentación teórica del plan, incluyendo el perfil del egresado o egresada del plan; el práctico describe el plan de acción para su dirección adecuada.

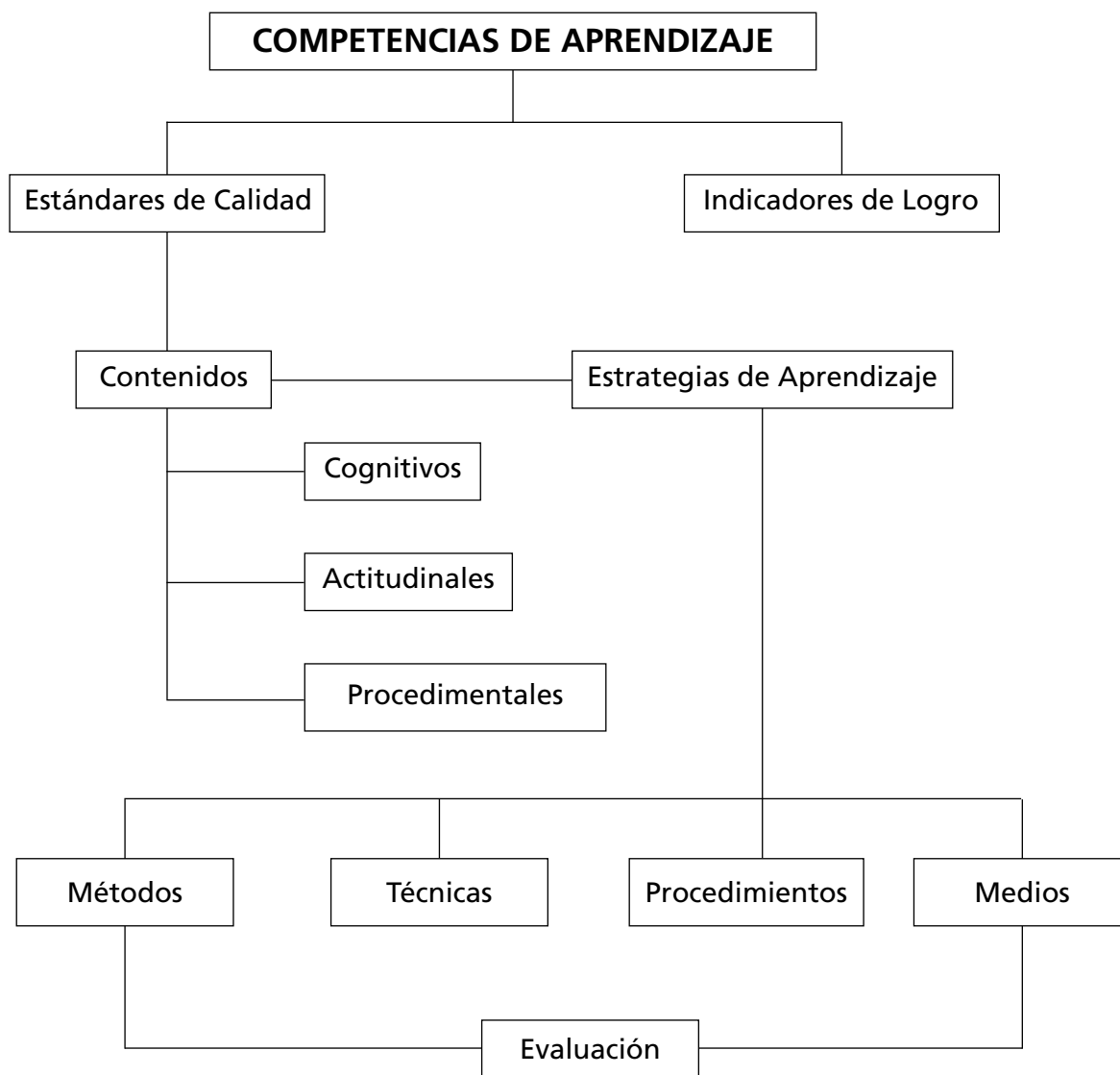


A partir de las competencias a desarrollar, o sea, los conocimientos, las destrezas, las habilidades y las actitudes que se espera producir en los y las estudiantes, el plan de estudio proporciona valiosas orientaciones para que los actores del proceso tengan claridad de:

1. Los contenidos de aprendizaje significativo
2. Las estrategias de aprendizaje a emplear
3. Los medios didácticos a utilizar
4. El sistema de evaluación del aprendizaje

En este sentido, es importante destacar las relaciones recíprocas entre planificación educativa de nivel macro y planificación didáctica del nivel micro, todo lo cual nos conduce a analizar las relaciones entre sociedad, educación, enseñanza, aprendizaje y didáctica.

Este modelo de análisis nos conduce a establecer la vinculación entre teoría curricular y didáctica. La didáctica como ciencia pedagógica que describe la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la forma adecuada de dirigirlo con es-



trategias científicas, para el logro de los objetivos propuestos.

Ruiz (2005, p. 77) señala que *“la didáctica es una ciencia que se ocupa de los procesos enseñanza-aprendizaje en contextos educativos, facilitando la integración de la cultura con el objetivo de intervenir para mejorar a través de la práctica”*.

Por su parte, Gimeno (1987, p. 26) afirma que *“didáctica es la ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje integrador de la cultura y que al mismo tiempo posibilita al hombre incorporarse*

*creativamente a la cultura”*, por lo que la define como ciencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Al referirse a la didáctica, Zabalza (1990, p. 77) señala que esta es *“el campo de investigación de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todos los procesos de enseñanza-aprendizaje”*.

El análisis científico-tecnológico de la didáctica como ciencia pedagógica nos ayuda a establecer sus vínculos con el currículum como instrumento de planificación educativa.

***... es importante destacar las relaciones recíprocas entre planificación educativa de nivel macro y planificación didáctica del nivel micro, todo lo cual nos conduce a analizar las relaciones entre sociedad, educación, enseñanza, aprendizaje y didáctica.***

El currículum contiene los fundamentos socio-lógicos, filosóficos e ideológicos que orientan el proceso educativo hacia determinados resultados de aprendizaje y la didáctica describe la naturaleza de este proceso, así como la forma adecuada de dirigirlo para el logro de determinados fines y objetivos.

Al respecto, Ruiz (2005, p. 78) establece que *“el objetivo esencial de la didáctica es la enseñanza que participa en la construcción de aprendizajes significativos de calidad y relevantes, orientados a la mejora”*.

En el currículum queda claramente establecido:

1. Qué se enseña
2. Para qué el proceso enseñanza-aprendizaje
3. Cómo dirigir el proceso
4. Cómo evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje

Lo anterior conduce también a la evaluación de la formación y el desempeño docente.

El currículum como construcción socio-cultural orienta el proceso docente para la formación integral de la personalidad, como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, en el sistema educativo.

Si tomamos en cuenta que el currículum describe las competencias cognitivas, procedimentales

y actitudinales que debería desarrollar en un sujeto el proceso educativo para que se incorpore con efectividad al proceso productivo, este es al mismo tiempo, un instrumento de planificación educativa y un instrumento de desarrollo económico-social.

Es preciso establecer la relación entre el proceso productivo y el proceso educativo. En este sentido, Argudín (2005, p. 25) señala que *“el nuevo enfoque educativo y las propuestas curriculares se orientan al desarrollo de competencias relacionadas con el sector productivo”*.

Como se puede apreciar, el currículum constituye un instrumento de planificación que orienta a los actores educativos en las acciones para lograr las metas de corto, mediano y largo plazo trazadas en las políticas educativas definidas por el Estado, en correspondencia con el modelo de desarrollo y el modelo educativo.

Al respecto, Martínez (2004, p. 3) afirma que *“el currículum es una estructura organizada que delinea el contenido de lo que se debe aprender, los procesos mediante los cuales se alcanzan las metas identificadas”*.

El referido autor señala que el diseño del currículum debe tomar en cuenta:

1. Las demandas y expectativas sociales en cuanto a la educación y el desarrollo de las nuevas generaciones
2. Los fundamentos teóricos de los distintos componentes del proyecto educativo

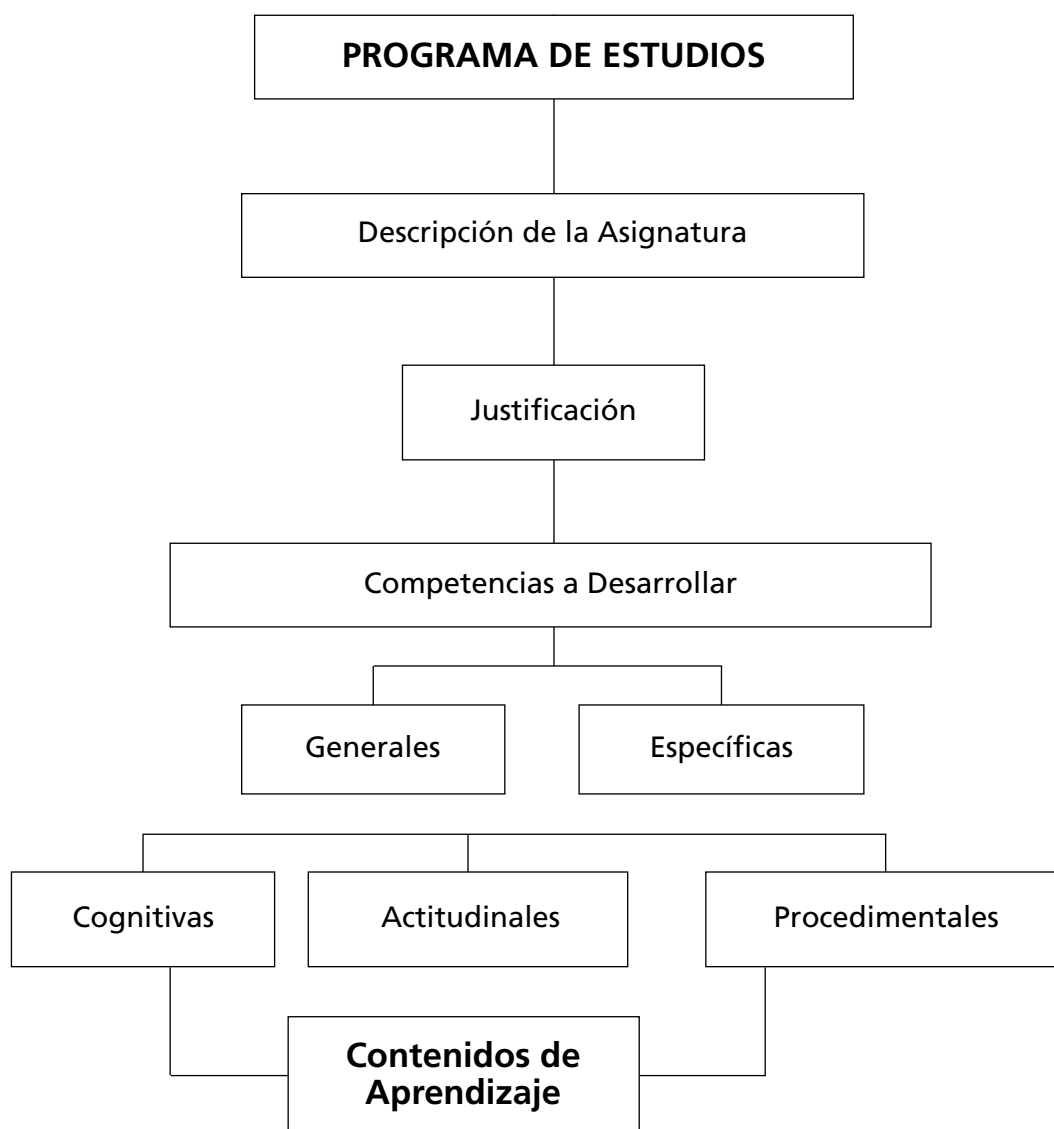
Los planteamientos anteriores nos conducen a analizar el currículum por medio de los elementos que le dan concreción didáctica:

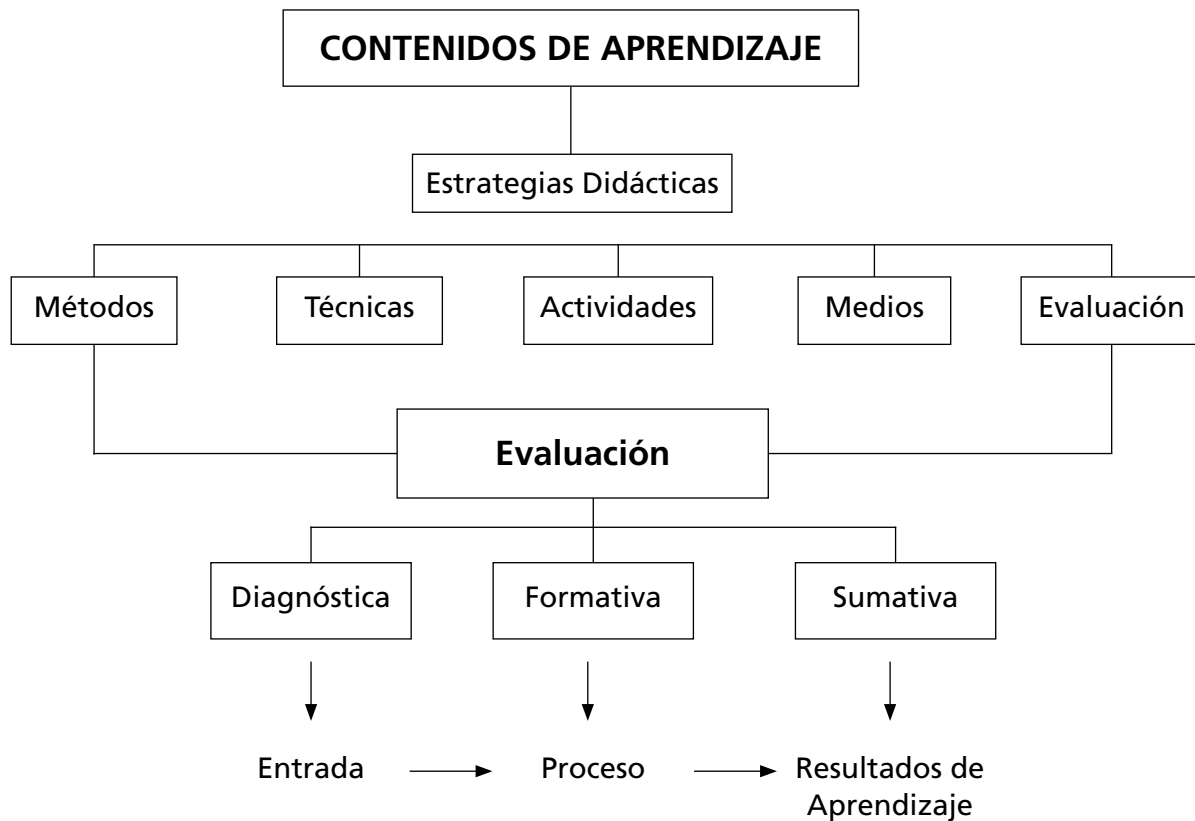
1. Los planes de estudio
2. Los programas de estudio
3. Los proyectos educativos

Los planes de estudio ya fueron analizados en este artículo, por lo que en esta parte abundaremos sobre los programas de estudios y los proyectos educativos.

Los programas de estudio constituyen componentes curriculares que sistematizan el proceso enseñanza-aprendizaje en las asignaturas correspondientes al plan de estudio. El programa es un elemento operativo que orienta las acciones de la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos propuestos. Esto le da al programa un gran valor didáctico que contribuye con la calidad del proceso docente.

El programa de estudio es un instrumento de trabajo que sistematiza de forma coherente y racional el proceso de aprendizaje en una asignatura. Constituye un sistema didáctico para orientar la labor docente en la construcción del conocimiento. Con algunas posibles variantes, según el autor o autora, consta de los elementos que se describen en los esquemas siguientes:





En síntesis, es preciso destacar la función didáctica del currículum como instrumento sistematizador del desempeño docente en las instituciones educativas.

El diseño del currículum basado en el desarrollo de competencias constituye un valioso instrumento para contribuir con la calidad del desempeño docente para el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, Tobón (2005) establece cuatro ejes para la construcción del mismo:

1. Investigación-acción educativa
2. La práctica de autorreflexión
3. Desconstrucción del currículum
4. Investigación del entorno

Esta propuesta curricular como instrumento de planificación facilita el desarrollo del proceso di-

dáctico, mediante estrategias innovadoras para la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes científicas y el pensamiento crítico.

Las competencias son vistas como conductas observables y suponen un currículum organizado en base a resultados de aprendizaje y se definen como capacidad de actuar de manera eficaz en un tiempo definido de situaciones.

Conceptos clave:

1. **Sistema.** Totalidad concreta cuyos componentes interactúan para el logro de determinados fines y objetivos.
2. **Estrategias.** Sistema integrado de elementos que permite la organización científica y racional del proceso enseñanza-aprendizaje.

3. **Planificación.** Previsión científica del estado futuro de un determinado sistema.
4. **Currículum.** Instrumento que sistematiza el proceso educativo para alcanzar los fines y objetivos del sistema.
5. **Competencia.** Capacidad para realizar con éxito determinadas actividades en situaciones variadas.
6. **Desempeño.** Capacidad para utilizar los aprendizajes en la solución de problemas.
7. **Evaluación.** Proceso sistemático y científico que permite determinar el logro de los objetivos.
8. **Ciencia.** Explicación objetiva, racional y sistemática de la realidad.
9. **Aprendizaje.** Cambio de conducta resultado de la práctica reforzada.
10. **Didáctica.** Ciencia pedagógica que explica el proceso enseñanza-aprendizaje.
11. **Fines de la educación.** Definen el tipo de ciudadano que se espera formar en el sistema educativo.
12. **Objetivos educacionales.** Describen los cambios de conducta que se producirán en los y las estudiantes, como resultado del proceso docente.

## Referencias bibliográficas

- Argudín, Y. (2005). *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. Editorial Trillas. Sique, México.
- Guzmán, A., y M. Concepción (2005). *Orientaciones Didácticas para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. 2da Edición. Santo Domingo, República Dominicana.
- Martínez Mendoza, F. (2004). *El Proyecto Curricular*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación RD (2004). *Fundamentos del Currículum*. Nivel Básico.
- Ordóñez, Á. (2001). *Importancia de Planificar por Competencias*. Universidad Mesoamericana.
- Ruiz Ruiz, J. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. 4ta Reedición. Editorial Universitaria, S. A. Madrid.
- Tobón, S. (2001). *Formación Basada en Competencias*. Colección Textos Universitarias. 2da. Edición. Bogotá.





# Los límites del currículo y el currículo como límite

LUIS ULLOA MOREL

## Currículo y escuela

¿Es inimaginable un sistema educativo formal sin currículo? ¿Un absurdo, un contrasentido en sí mismo? La idea misma de escuela ¿no va unida por definición a la idea de currículo? ¿No se acude a la escuela con el propósito de que a uno/a le enseñen *algo* que, por más nebuloso que nos resulte, suponemos que se trata de *algo* predeterminado, valiéndose de medios y procedimientos también preestablecidos?

La escuela (la enseñanza formal, en general) nace, en efecto, con el currículo, y viceversa. *“Historia de la Educación e Historia del Currículum, están íntimamente relacionadas y tal separación podría llevar a los investigadores a unas conclusiones erróneas en lo que a la historia del currículum se refiere”* (Freixo Mariño.s/f, p. 65). La pregunta de si es posible escuela sin currículo, es decir, de si este no pudiera pensarse solo como un hecho contingente en relación a la enseñanza formal, es, por supuesto, legítima como recurso intelectual, pero obligará a replantarse el significado y hasta la misma razón de ser de la escuela: ¿cuál sería el sentido de un mecanismo cuya misión es enseñar pero sin que nadie sepa qué y cómo?

No ha sido esta la historia, al menos la conocida. Que la humanidad pudiera alguna vez prescindir del currículo y de la escuela, en el sentido que los conocemos, es ya plausiblemente pensable y más de un autor recomienda no dejar para un futuro lejano la realización de tal utopía (Illich, 1985). Pero tal idea no supone que uno de los dos pueda morir mientras el otro pueda sobrevivir...

Las funciones del currículo, se nos dice, consisten en “hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica” (Soler Gracia, 1994).

Los hombres escalan las montañas –nos dice Gowin (1985), haciendo ver la necesidad de contar con el currículo– porque están allí, frente a ellos. Se examinan a sí mismos y admiran la montaña, una cosa material. En la experiencia humana podemos distinguir entre lo que la experiencia es y la que ayuda la experiencia a acontecer” [...] El currículo se refiere a una cosa material que existe (p. 87).

*Servir de guía*, sin duda; en cambio, hacer explícitas determinadas intencionalidades educativas no parece corresponderse incluso con el hecho de que una cierta clasificación de currículos distingue entre aquellos que formalizan públicamente los

propósitos formativos, propuestas metodológicas, medios, etcétera, y aquellos que se reconocen solo como “ocultos”, “paralelos” e incluso “nulos”. Por lo demás, y sobre todo, bien es sabido que los sistemas educativos, tradicionalmente, no parecen haberse caracterizado precisamente por su vocación por hacer de dominio público planes de estudio y programas, sin hablar de *reales* intenciones, no siempre declaradas o no siempre claras del todo.

En tales casos, no por ello se ha tratado de *ausencias de currículos*. Lo que hace del currículo un componente esencial de la escuela es su condición de *prescripción*, explícita o implícita, de una cierta direccionalidad, un cierto sentido y unas ciertas tareas que la definen precisamente como escuela. Con otras palabras, la función del currículo no es otra que *delimitar* el campo de acción específico de la escuela: de cada sistema, de cada institución formativa en particular...

### El currículo como límite. (No todo se debe querer)

Delimitar significa establecer o determinar límites. Una clasificación bastante socorrida distingue los currículos *cerrados* de los *abiertos*. (En verdad, entre más o menos cerrados y más o menos abiertos). En los primeros hay la tendencia a la rigidez, a encajonar objetivos, a centrarse en la búsqueda de resultados específicos; los segundos más bien se orientan a indicar rumbos –más que objetivos específicos–, a desatar posibles aprendizajes diversos, a aprovechar y aprender del intercambio con el medio social. Esta clasificación guarda relación con la propuesta por Basil Bernstein (Azócar M., 2012): por un lado, el currículo como *collection* (recopilación), “caracterizado por delimitar materias...”, y el *integrado* que se distingue por subordinar el orden de las materias a una idea a través de la cual se vinculan diversos saberes... el currículo *collection* promueve la producción de identida-

des fuertes, futuros profesionales especializados en áreas concretas del conocimiento y vinculados con el poder. El currículo *integrado* implica que los sujetos formados en esta perspectiva son generalmente más sensibles a la transformación cultural y social” (p. 54).

¿Se asimilan estos dos modos de clasificar los currículos a la cuestión de si se prefiere el currículo *con* o *sin límites*, donde “abierto” significaría *sin límites*...?

Una tal confusión conceptual tendría sus orígenes en el supuesto de que es posible currículo ilimitado (para bien o para mal), vale decir sin una configuración propia que le haga ser *algo*, en este caso un instrumento de alguna manera manejable. Si ha de entenderse el currículo como una estrategia –“*la estrategia fundamental a través de la cual los educadores servimos a los estudiantes*” (Villarini, 2000, p. 5)–, es porque suponemos que debe servir para guiar un proceso formativo, para marcar rutas posibles, por muy abierto que sea en su estructura y por tanto en las posibilidades de su manejo, y por más dispuestos que estemos a recorrer caminos no previstos y a procurar experiencias inéditas. *Currículo abierto solo significa disposición para aprovechar recursos propios y del medio para provocar saberes que se asume de antemano no previsibles*.

Todo diseño curricular implica establecer un ámbito, un territorio, contornos tentativos o pretendidamente fijos, según la concepción que prime. Abierto no significa ajeno a metas y propósitos, autoeximido de contemplar puntos de partida y medios que se consideran apropiados. *Currículo ilimitado sería ausencia de currículo*. Que se prefiriera o no educar bajo esta condición sería objeto de otra discusión...

*Al currículo se le deberá establecer límites por el solo hecho de que no todo se puede ni se debe querer, dentro incluso de lo posible, ni todo se puede*. Se tratará siempre de un instrumento

***Currículo abierto solo significa disposición para aprovechar recursos propios y del medio para provocar saberes que se asume de antemano no previsible.***

***Todo diseño curricular implica establecer un ámbito, un territorio, contornos tentativos o pretendidamente fijos, según la concepción que prime. Abierto no significa ajeno a metas y propósitos, auto eximido de contemplar puntos de partida y medios que se consideran apropiados. Currículo ilimitado sería ausencia de currículo.***

histórica y concretamente determinado que obedecerá a ciertas *tomas de decisiones* acorde con un conjunto de condicionantes (limitantes) concretas, unas propias del sistema educativo y de sus procesos en cuanto tales (limitantes internas) y otras que inevitablemente serán impuestas por el mundo “exterior” a la escuela.

A la escuela por dentro la limitarán factores tan obvios como el tiempo de que dispone para su labor, que no podrá ser ni de las 24 horas del día ni de todos los días del año, por mucho que en nuestras mentes la tengamos siempre presente y que las denominadas “tareas” se empeñen en perseguir al estudiante hasta su propio hogar. Se dirá que el dato no es relevante porque, como lo consignara sagradamente hace miles de años el Eclesiastés, “todo tiene su tiempo”. Y es cierto. Pero es que al parecer hay por ahí realidades con mucho más suerte en eso de estar siempre, o casi siempre, presentes: la TV, las llamadas redes sociales, los periódicos, por ejemplo. Que la escuela no

ocupe todas nuestras horas y nuestros días parece ser, humana y pedagógicamente, una idea feliz. Solo se quiere destacar que esta excelente idea es, también, objetiva aunque comprensiblemente, *una limitante*.

Como lo serán otros factores, igualmente autoevidentes, que pudiéramos agrupar bajo la común denominación de condiciones generales para la enseñanza: competencias del cuerpo docente, capacidades previas de educandos, adecuación de los medios...

Pero tal vez lo que estamos llamando limitantes “internas” alcancen sus máximas expresiones en las tradicionales aberraciones que ha llegado a crear la propia escuela: cúmulo de atavíos, rituales, supuestos que se dan por sentados, irracionalidades normalizadas que conforman una suerte de *cultura escolar*. *La escuela parece haber creado sus propios demonios*. No se trata solo de las pedagogías tradicionales plagadas de autoritarismo, proclives a sumir a educandos y educadores en un ya proverbial aburrimiento y, en fin, fundadas en criterios bastante denunciados pero demasiado presentes aún (De Horna, 2015). El eje sobre el que parece girar el absurdo escolar —allí donde ninguna reforma pedagógica ha venido a enderezar entueritos— es más bien el haber convertido al examen (y a sus consecuencias administrativas ulteriores, hasta llegar a la titulación) en el centro y la razón de ser de todo el proceso pretendidamente educativo (Ulloa, 2008), lo que da pie a reducir la labor académica a formalismos marcadamente estériles. Mucho más que mala pedagogía, es *cultura escolar* arraigada en la comunidad educativa, más allá de protagonistas aislados, y que gravita, establece una lógica a la que estamos de alguna manera empujados/as a sucumbir. Y es que allí donde el sentido de enseñar, estudiar y aprender lo asigna un examen que es menester dominar y una titulación que habría que conquistar, queda apenas espacio para pensar en propósitos como enseñar y aprender adecuadamente y para la vida.

Se trata claramente de un proceso degenerativo<sup>1</sup>. Es la escuela convertida en *simulacro de sí misma*, sin dejar por ello de cumplir su rol social; pues seguirá de todos modos supliendo a la sociedad y al mercado de portadores/as de las ideas y saberes necesarios para darse continuidad: una parte mínima de educandos/as que se abrirá paso *a pesar de la escuela*, y otra parte, mayoritaria, que la sociedad no requiere precisamente con demasiado talento.

### Los límites del currículo. (No todo se puede querer)

Al currículo le cercan la cultura y la sociedad con tanta fuerza y con tan escasa (de algún modo sin ninguna) posibilidad de fuga, que bien pudiera considerárselo, a lo sumo, una especie de “*preso de confianza*”. Como acaba de decirse, establecer desde el currículo mismo sus propios límites es un acto intelectual que consiste en manejar posibilidades y limitantes. Operativamente, se ha distinguido entre las limitantes internas y las externas. Pero esto solo tiene sentido como indicación de factores más inmediatos y más mediatos: en últi-

1. La crítica sociológica al examen propio de la escuela clásica, principalmente europea, se ha encaminado más a destacar su papel como mecanismo para el afianzamiento del poder. “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (Michael Foucault. *Vigilar y castigar*. P. 113). Poco más de un siglo antes, Marx había escrito: “El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado”. (K. Marx. *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*).

ma instancia, en todo sistema educativo formal y oficial un currículo solamente puede ser lo que la sociedad y la cultura le indiquen o permitan y les manden a hacer, en tanto que “*aparato ideológico del Estado*”<sup>2</sup> (Althusser, 1989).

Una primera aproximación al conjunto de estas condicionantes sociales y culturales proviene de la naturaleza misma del hecho educativo. En general, la educación es un hecho social y, por tanto, por definición, una acción coercitiva (Durkheim, 1997). En palabras de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996): “*Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*” (p. 44).

La AP es objetivamente una violencia simbólica (...), en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y

***Al currículo le cercan la cultura y la sociedad con tanta fuerza y con tan escasa (de algún modo sin ninguna) posibilidad de fuga, que bien pudiera considerárselo, a lo sumo, una especie de “preso de confianza”. Como acaba de decirse, establecer desde el currículo mismo sus propios límites es un acto intelectual que consiste en manejar posibilidades y limitantes. Operativamente, se ha distinguido entre las limitantes internas y las externas.***

2. A diferencia de los aparatos represivos, los aparatos ideológicos “funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica”.

de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que le es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural” (p. 48).

El currículo no es, por tanto, otra cosa que la sistematización teórica de una acción coercitiva. Desde luego, esta *arbitrariedad cultural* y esta *violencia pedagógica* no enuncian, necesariamente, una intencionalidad perversa, de factura conspirativa. No hay, de hecho, manera alguna de evitar que a las nuevas generaciones se les *impongan* los saberes mínimos necesarios (incluye ante todo el lenguaje) para llegar a ser parte de la sociedad. Es el sentido principal de la expresión *coerción* acuñado por Durkheim. Arbitrariedad y violencia no tienen por qué tener aquí la denotación de acciones más o menos odiosas o cruentas: solo quieren decir que a unos sujetos —en nuestro caso, pensamos que siempre numerosos— la sociedad les *obliga* a hacer suyos determinados saberes, valores, creencias, etcétera, sin pedirles previamente opinión ni permiso.

No hay que ocultar, sin embargo, la cuestión central: el carácter de las relaciones sociales y, por tanto, de las relaciones pedagógicas, como *relaciones de poder*. ¿Qué es la educación sino el campo por excelencia para la reproducción del poder? Lo será, entonces, el diseño curricular. Digamos con Azócar M. (2012):

“El currículo es la escritura instituida de una postura educativa y formativa acerca del ser humano social en relación con un tipo de sociedad y unas demandas histórico-culturales, políticas y económicas. Una escritura instituida que se configura históricamente, lo que implica entenderla según ciertas ideas dominantes que han privilegiado el énfasis en determinadas formas de organización de saberes, prácticas, necesidades, finalidades y experiencias” (p. 53).

El poder no puede prescindir del saber porque entonces ya no sería propiamente poder.

“La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992, p. 27).

El currículo expresa concentradamente el discurso del poder-saber. Es el lugar ideal para explicitar u ocultar saberes y opiniones y por tanto intenciones.

En la obra antes citada, Foucault precisa que:

“El discurso por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso —el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es el objeto del deseo: y ya que —esto la historia no deja de enseñárnoslo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas y los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Ibíd., p. 6).

Los límites que el discurso y por tanto el poder dominante establecen al currículo se visibilizan en forma de “escritura instituida”, pero ahí no termina la historia. La noción de “*currículo oculto*”, debida inicialmente a Iván Illich, así como las de “*currículo real*”, “*paralelo*” y aun “*nulo*”, no se contraen por supuesto a la idea de una posible intencionalidad (la de ocultar, violar o desconocer): enuncian sobre todo capacidades y tradiciones —cultura, preconceptos, *habitus*, principios de autoridad—. No siempre se oculta o desconoce un saber, una posible enseñanza, por *quererse* (en el sentido de voluntad) sino también por *no poderse*.

El currículum oculto siempre es el mismo, cualquiera que sea la escuela o el lugar. Obliga a todos

los niños de cierta edad a congregarse en grupos de alrededor de treinta, bajo la autoridad de un maestro autorizado, durante quinientas, mil o más horas al año. No importa si el currículum esté diseñado para enseñar los principios del fascismo, el liberalismo, el catolicismo, el socialismo, o la liberación, mientras las institución reclame la autoridad de definir cuáles actividades son las que considera 'educación' legítima<sup>3</sup> (Illich, 1985).

En verdad, este currículum *subyacente* es ciertamente oculto, pero solo parcialmente y en relación a un diseño formal. Lo que realmente hay o falta en la cabeza de docentes, directores y ministros no siempre será posible saberlo de antemano, todo y en detalle. Técnicamente sería este el principal factor, al menos en términos inmediatos, explicativo del fracaso de muchas reformas curriculares y educativas en general. Naturalmente, una tal explicación, por sí sola, solo trataría de escurrir el bulto: ¿no debería toda reforma curricular precisamente contemplar el conjunto de condiciones que harían posible su *aplicabilidad*? ¿No corresponde también al planeamiento curricular partir de algún conocimiento, mínimamente suficiente, de las carencias formativas y las potencialidades del magisterio, de su identificación con las finalidades del sistema, de los recursos disponibles...?

Lo innegable, en todo caso, es que la sociedad, su discurso e intereses dominantes, tienen también en el propio sistema educativo y en la propia escuela los mecanismos para trazarle fronteras, tal vez las más efectivas, al currículum. Hay condicionantes externos que solo pueden ser ejecutados desde dentro. Es parte del *diseño real*. La escuela no existe ni fue creada para educar en general sino para educar *selectivamente*. Una parte del trabajo corresponderá al currículum formal; de lo demás se encargará, en los hechos, la institución educativa y

3. Piénsese en la escuela y magisterio dominicanos ante temas como sexualidad, evolución, historia nacional reciente, creencias religiosas o teoría del *Big Bang*.

***Lo que realmente hay o falta en la cabeza de docentes, directores y ministros no siempre será posible saberlo de antemano, todo y en detalle. Técnicamente sería este el principal factor, al menos en términos inmediatos, explicativo del fracaso de muchas reformas curriculares y educativas en general. Naturalmente, una tal explicación, por sí sola, solo trataría de escurrir el bulto: ¿no debería toda reforma curricular precisamente contemplar el conjunto de condiciones que harían posible su aplicabilidad?***

su cuerpo magisterial (esos que Max Weber llamará "pequeños profetas pagados por el Estado").

### En busca del currículum ideal

Alguna visión reduccionista podría, quizá, interpretar el tópico de que los sistemas educativos imponen las ideas que se avienen a la clase dominante como si esto significara que *solo* de esas ideas estarían poblados el currículum y su aplicación. Tal exclusividad ni siquiera es posible. La escuela se ocupa de manejar –parcialmente, desde luego– la cultura, expresada curricularmente y en la práctica educativa. Pero, como señala Savater (1998), *"la sociedad no es un todo fijo, acabado, en equilibrio mortal. En ningún caso deja de incluir tendencias diversas que también forman parte de la tradición que los aprendizajes comunican"*. Citando a Hubert Hannoun, añade el autor que *"la escuela no transmite exclusivamente la cultura dominante,*

sino más bien el conjunto de culturas en conflicto del conjunto del que nace” (p. 149).

Toda cultura será siempre un conjunto en conflicto en el que sin embargo deberá distinguirse entre las ideas *propias* de uno u otro sector social —en el sentido de que guardan correspondencia con su naturaleza, vale decir que hacen parte de su ideología— y los demás elementos que carecen, *per se*, de carga ideológica. Las ciencias y las tecnologías, por ejemplo. Esta “neutralidad ideológica” intrínseca de estos aspectos de la conciencia social no la hacen, por supuesto, indemne a su uso tendencioso y por tanto ideológico. Pues tener el poder significa, entre otras cosas, precisamente posibilidad de manejar la cultura y hacer que su propia ideología prime como elemento dominante. Este primado se expresará, inevitablemente, en el *paquete cultural* que se destina a la escuela. Pero la escuela y el propio currículo son —deben ser— campos de batalla en los que no solo se lucha por hacer prevalecer ideologías, sino también por evitar el uso ideológico de saberes por parte de adversarios.

El currículo ideal es un anhelo que desde luego tiene sentido, como la busca de todo ideal. Quienes apuestan por hacer de la práctica educativa una que se encamine hacia la emancipación humana tendrán que entender, empero, que lo que tal vez se acerque al currículo deseable no pasará de ser un escenario más de lucha. Como lo es el currículo de peor talante, elaborado tal vez con el peor de los propósitos. El uno podrá ser, a lo sumo, más conveniente para la batalla: eso es todo. Y claro que también es mucho. Por ello vale la pena empeñarse en la busca del mejor de los currículos posibles.

## Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI, México
- Azócar M., T. (2012). *El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 18: 51-66.
- Bordieu, P. y Jean Claude Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- De Horna, D. (2015). *Las 10 razones de la educación tóxica*. <https://estonoesunaescuela.org/bitacora/2015/12/6/las-10-razones-de-la-educacin-txica>
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Buenos Aires
- Freixo Mariño, M. (s/f.). *La historia del currículo en la investigación histórico-educativa actual*.
- Gowin, B. (1985). *Hacia una teoría de la educación*.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México. [www.mundolibertario.org/.../lvnIllich\\_lasocietaddescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/.../lvnIllich_lasocietaddescolarizada.pdf)
- Montoni Ríos, A. (2009). *El currículum oculto: Ideología y pedagogía crítica*.
- Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.
- Soler Gracia, M. (1994). *Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España*. Revista Iberoamericana de Educación Número 5. Calidad de la Educación. Mayo - Agosto 1994.
- <http://rieoei.org/oeivirt/rie05a04.htm>
- Ulloa Morel, L. (2008). *Enseñar es fácil...* Santo Domingo.
- Villarini Jusino, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Biblioteca del Pensamiento Crítico. Río Piedras, Puerto Rico.



## Currículum oculto y construcción del género en la escuela

CARMEN CRISTINA DE AZA MEJÍA

**H**ablar de género y educación es como tener en un recipiente un cúmulo de cosas que podemos utilizar. El recipiente es el género, que permea todo lo que está dentro, y las múltiples cosas que hay allí son todos los temas que podemos abordar. Dentro de esa multiplicidad de cosas, vamos a elegir una: el currículum.

En este artículo no hablaremos del currículum común; más bien daremos una mirada al otro currículum, a ese que no se ve, pero que es mucho más potente que el que se ve (el explícito, el oficial, el consensuado); ese que forma parte integral de la cultura escolar, que tiene su base en la concepción que se tenga de ser hombre o de ser mujer, en las costumbres, valores, tradiciones y creencias que perfectamente organizados estructuran un quehacer y un ser.

Analizaremos el currículum oculto de género en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: cómo es, sus características, clasificaciones, como qué actúa y cuáles son los dispositivos necesarios para hacer funcionar la cultura escolar en relación a las necesidades de ese currículum. Reflexionaremos en torno a esta realidad y, a partir de ahí, sugeriremos algunas acciones que se consideren

estratégicas para incidir en el éxito de las relaciones en la comunidad educativa y en la mejora de la calidad de la educación. Iniciaremos hablando de la escuela y de los procesos en los que se manifiesta el currículum oculto.

### Un espacio llamado escuela

Para hablar del currículum oculto de género, vamos a considerar la escuela como un espacio en el que se da una interacción y, en consecuencia, de unas relaciones de género que tienen que ver con la concepción que mujeres y hombres tienen de sí mismas y de sí mismos, de su ser, del otro o la otra. Esta construcción es permanente, cotidiana, y se nutre de los elementos de género. La escuela –entonces– también vive en una construcción y reconstrucción del ser, a partir de los dictámenes de la sociedad. Significa que la sociedad tiene una idea de lo que es ser hombre o mujer y en base a esta concepción se articulan estrategias, normas, valores y actitudes que forman parte de la naturaleza y la identidad de las personas y las instituciones; se hace una producción y reproducción de lo que las sociedades han construido, de las represen-



taciones sociales, las identidades o el mismo imaginario colectivo de lo que la sociedad considera que debemos ser o no ser, hacer o no hacer.

Para el análisis que nos proponemos, también hay que entender la escuela y las relaciones que se dan en ella, la cultura escolar y el currículum como tal.

Después de la familia, se supone, la escuela es la instancia de mayor significado, junto a los medios de comunicación, porque tiene la responsabilidad de formar, educar. Aunque las demás instituciones socializadoras lo hacen, la escuela tiene la responsabilidad directa y admitida para hacerlo, o sea, es la que tiene la "licencia"; de ahí es que hemos estado considerando su susceptibilidad en la construcción de la identidad y en el relacionamiento humano. La escuela es la institución socializadora que con mayor eficacia trabaja la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad; actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Dentro de las pautas de reproducción se encuentran las de carácter patriarcal, propias de nuestra cultura androcéntrica.

La escuela no es una institución "inocente", neutral. Su misma configuración, su estructura y su funcionamiento están regidos por una doble moral (Etkin, 1993) que se oculta bajo la superficie amable de las apariencias o la hipócrita manifestación oficialista de sus fines e intenciones. La perversidad de las instituciones está por encima de las intenciones concretas y particulares de los profesionales y las profesionales que trabajan en ellas. Etkin (1993, p. 26) manifiesta que "lo perverso no es un proyecto aislado, una estrategia de un grupo de transgresores, sino un subproducto congruente con el modo de funcionamiento de la organización".

La escuela es un proyecto que a través de la educación vive la práctica de valores que contribuyen a la formación de la identidad. En ella se dan procesos de relacionamiento humano, se moldean

las relaciones y se supone que debe trabajar para que el estudiante o la estudiante responda a sus deberes con responsabilidad; exija sus derechos con ahínco; viva sin miedos su propia identidad; trabaje por la autonomía de los sujetos y sujetas, por la vivencia de la democracia y para organizar su proyecto de vida. Sin embargo, las relaciones de poder que se dan en la escuela son el eje articulador para la perpetuación de las situaciones de desigualdad de género que se viven en ella.

Desde su perspectiva, las escuelas son campos de disputa ideológica, más que de burocracias abstractas y formales. La teoría micropolítica de Ball (1987) acerca de la organización describe los aspectos no percibidos a simple vista dentro de las organizaciones; así, abandona las teorías tradicionales y plantea cuestiones sobre las formas existentes de control organizativo de las escuelas.

Ball (1989) analiza la organización de las escuelas, considerando que estas son espacios en los cuales la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones informales llegan a ser tan im-

***La escuela es un proyecto que a través de la educación vive la práctica de valores que contribuyen a la formación de la identidad. En ella se dan procesos de relacionamiento humano, se moldean las relaciones y se supone que debe trabajar para que el o la estudiante responda a sus deberes con responsabilidad; exija sus derechos con ahínco; viva su propia identidad; trabaje por la autonomía de los sujetos y sujetas, por la vivencia de la democracia y para organizar su proyecto de vida.***

portantes como los procedimientos formales de la enseñanza.

Como en la escuela se dan relaciones interpersonales, y como la misma posee también un componente de socialización, que tiene sus normas y reglas para el control de la vida cotidiana, sencillamente con el único objeto de controlar, vigilar y castigar, tal y como lo planteó Foucault (2009, p. 234), *“el panóptico es una máquina maravillosa que, a partir de deseos de los más diferentes, fabrica efectos de poder homogéneos”*, para poder tener el perfil de hombre o mujer que la sociedad demanda, para poder mantener el *statu quo* sobre todo en las relaciones de poder como metáfora para explicar prácticas institucionales de regulación, normatividad y sanción. Martínez (2005, p.12) aporta que *“el factor sustancial que regula las relaciones en la escuela, lo constituyen las relaciones de poder, la existencia de dependencia entre profesorado y alumnado, la vivencia de la dominación y la resistencia ante el poder autoritario”*.

Pero estas relaciones de poder solo son posibles porque existe un entramado que lo permite. En este sentido, la cultura escolar tiene una responsabilidad. En la cultura escolar se distinguen dos elementos: la cultura organizacional y el ambiente escolar. La estructura escolar se define como un sistema organizado, procesos de toma de decisiones, formas de participación y roles oficiales de las personas involucradas o que lideran el proceso educativo (Ortiz y Lobato, 2003).

Para Schein (2004, p. 51), la cultura organizacional es:

un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

Partiendo de esa definición, podemos tener un acercamiento al concepto de cultura escolar, entendiéndose esta como *“el conjunto de diversos elementos: comportamientos observados de forma regular en la relación entre las personas, normas de trabajo que se desarrollan en los grupos, valores dominantes o aceptados como la calidad del producto, filosofía política empresarial, reglas de juego y ambiente de la organización”* (Murillo, 2004; p. 21).

Según Stolp (1994, 29), *la cultura escolar no es más que “el conjunto de patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen los valores, las normas, las creencias, rituales, los mitos y las ceremonias comprendidas, quizás en distintos grados, por los miembros de la comunidad escolar”*. A lo que Martínez Otero (2003, p. 16) agrega:

*“... y que los identifican integrantes de ella y lógicamente, les permite comprender y comunicarse entre sí, siendo este sistema de significados lo que generalmente estructura lo que la gente piensa y, por tal razón, la forma en que actúa, entendiendo que la cultura permite grados de visibilidad a través de esos patrones de significados y que igualmente es bastante estable como para ser reconocida”*.

Pero a la vez, la cultura es dinámica, y dentro de las culturas, hay otras subculturas, y dentro de la escuela se puede identificar la cultura de: estudiantes, personal administrativo, personal no docente, madres y padres, y docentes. El clima escolar, por otro lado, forma parte de la cultura escolar y se refiere principalmente a las percepciones de los miembros y miembros de la comunidad educativa.

Aunque la cultura escolar es sostenida por el proceso de socialización particular de cada centro educativo, es necesario establecer la diferencia entre la educación y la socialización, frecuentemente igualadas. La socialización es un proceso mediante el cual la persona asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive. O sea, que están ahí ya

definidas y que mediante la repetición, un entrenamiento o por modelación se van transmitiendo. La educación va más allá: tiene elementos críticos que exigen de la persona una actitud inteligente y analítica, es un proceso de la conciencia; pone a la persona, de manera natural, a pensar, a analizar, y luego depura en base a criterios éticos; entonces asume pautas, valores, modos de actuar.

## Sexo y género

Entendiendo un poco el entramado de la escuela en su rol de formadora y socializadora, veamos cómo se da el entramado de género en la escuela. Para ello, es necesario conocer dos conceptos básicos: sexo y género. Se entiende por sexo al conjunto de características biológicas (anatómicas y fisiológicas) que distinguen a los machos de las hembras, lo que significa que es natural, se nace con ellas; es igual para los seres humanos, en todas partes del mundo, y hasta el momento, no se pueden modificar, lo que significa que las hormonas de los machos siguen siendo de machos (no paren, no menstrúan, etcétera) y las de las hembras siguen siendo y funcionando como hembras (menstruación, parir, etcétera).

El género es el conjunto de características sociales y culturales organizadas para presentar una identidad según el sexo; la sociedad ha articulado un conjunto de valores, prácticas, costumbres, sentimientos, y las ha clasificado en dos: un grupo se les ha asignado a las hembras y el otro grupo se les ha asignado a los machos. En esos dos grupos, hay uno que tiene unas características y cualidades de fortaleza, dominio, control, autonomía, libertad, entre otras similares, con significados idénticos o coincidentes. En el otro grupo, las características y cualidades son de sumisión, debilidad, timidez, uso y manejo del cuerpo de una determinada manera, sensibilidad, ternura, entre otras cualidades similares; estas fueron asignadas a las hembras. De ahí que esa “perfecta” organización haga una

distinción diferenciada y antagónica. Por eso les cambiaron el nombre y a los machos les llamaron “hombre”, y a las hembras, “mujer”; en la construcción de género, la de sexo macho se le asignó a los hombres y con ello, a lo masculino, y la de las hembras, a las mujeres y con ello, a lo femenino.

Como el género es una construcción social, se puede cambiar y es diferente según la cultura porque se sirve de ella y se modifica en el tiempo, toma matices diferentes dependiendo de la evolución social y los cambios culturales porque la utiliza para su reproducción, con lo cual, la diferencia entre sexo y género es que el sexo es natural, biológico y no se puede cambiar, y el género es cultural, social, y sí se puede modificar.

Se puede, entonces, considerar que el género más bien trata sobre el modo de vivirse y de comportarse como hombres o como mujeres en una sociedad y que el sexo está constituido por “*las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres*” (Giddens, 1989; p. 47). O sea, al macho de la hembra de cualquier especie, incluyendo la humana. El género está constituido, pues, “por todas las características no

***Como el género es una construcción social, se puede cambiar y es diferente según la cultura porque se sirve de ella, y se modifica en el tiempo, toma matices diferentes dependiendo de la evolución social y los cambios culturales porque la utiliza para su reproducción, con lo cual la diferencia entre sexo y género es que el sexo es natural, biológico y no se puede cambiar, y el género es cultural, social y sí se puede modificar.***

biológicas asignadas a hombres y mujeres” (Light, Keller y Calhoun, 1991; p. 21).

En sentido general, las manifestaciones de sexismo están ancladas en esas diferencias; otras veces, se dan por una arbitraria interpretación de estas. Es por esto que muchas diferencias que se hacen son de las expectativas, exigencias, mitos, intereses y costumbres de la sociedad, haciéndolas aparecer casi como parte de la naturaleza.

Estas construcciones tienen una intencionalidad política y unas acciones estratégicas que validan y perpetúan estos dos modos de ser, que es el resultado final de esa construcción. Es por ello que las niñas son de una manera y los niños de otra, que las jóvenes son de una manera y los jóvenes de otra; o sea, que los hombres y las mujeres tienen su patrón de ser y de actuar de acuerdo a esa clasificación.

Las características de lo masculino obligan a los machos, hombres, desde niños, a lanzarse al desafío, a que se les quiten los miedos, a explorar, a ser “perfectos”, dominadores, controladores, dueños y señores de todo cuanto tiene que ver con ello. La sociedad organiza los agentes que van a construir esas características, y esa es la función de la escuela a través de su currículum oculto de género. Igual para las hembras, mujeres, desde la niñez. La escuela tiene sus propios mecanismos para que el resultado sea tal y como lo conocemos hoy día.

La escuela tiene cinco elementos imprescindibles para transmitir los elementos de género:

1. Las normativas jurídicas (llámese ley general de educación y lo que se desprende de ella, como son órdenes departamentales, las circulares, etcétera)
2. El currículum
3. La estructura del sistema
4. Los apoyos didácticos y metodológicos

5. Las actitudes docentes (práctica profesional, relaciones, producto de la educación recibida y la concepción del mundo)

6. La formación docente

Es posible que existan otros elementos más sutiles. Para el caso que nos ocupa, vamos a elegir el elemento que a nuestro juicio es más adaptativo para esta construcción: el currículum, y de manera específica, el currículum oculto de género.

## Currículum y género

Se entiende por currículum el conjunto organizado de saberes y prácticas educativas estructuradas para lograr el éxito en la escuela. Es una herramienta escolar visible, palpable, conocida por estudiantes y docentes. Engloba todos los aspectos del proceso de aprendizaje; es más que un listado de materias o contenidos que dan una trayectoria de los estudios que se realizan, y que involucra a docentes, estudiantes, madres y padres, instalaciones educativas, la sociedad, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, lo que significa, que el currículum es todo lo que se relaciona a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El compromiso de las y los docentes es cumplir y entender su complejidad para que el mismo sea un proyecto congruente en busca de un equilibrio entre todos los elementos que le componen o impactan.

El diseño curricular se define como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Tiene prescrita una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido de que su contenido explica cómo elaborar

la concepción curricular, es acción en la medida en que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de ese proceso quedan plasmados en documentos curriculares tanto dicha concepción como las formas de ponerla en práctica y evaluarla (Fernández, 2013).

Altable (1993, p.12), analizando los procesos de construcción del género en la escuela, define así la noción de currículum oculto:

El conjunto de normas y valores inconscientes de conducto, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas.

Según esta autora, la noción de currículum oculto se refiere no sólo a la escuela sino a todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad.

Existen varios tipos de currículum: el formal u oficial y el real; junto con estos conviven el omitido y el oculto. A este último es que nos estamos refiriendo por considerarlo el más peligroso y el que tiene más posibilidades de incidir, porque es más dinámico; el omitido basta con no relacionarlo o mencionarlo, evitarlo, para que actúe o deje de actuar, depende de la intencionalidad que se tenga en el desarrollo del mismo. Generalmente, el currículum omitido está muy presente en el desarrollo curricular vinculado a la sexualidad, la ciencia, la historia, o en el lenguaje, que es donde aparece explícitamente cuando se asume el macho, hombre, masculino, como referencia de lo humano, para incluir lo femenino, en "relación a" o para que simplemente las hembras, mujeres y lo femenino se sientan incluidas en el colectivo masculino. Estos tipos de currículum (formal, real, omitido y oculto) se unen para poder enseñar un todo bien integrado, como lo son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que se va a manejar el o la estudiante durante toda su vida.

Es necesario hacer referencia a las dificultades que existen entre el currículum oculto y el formal en cuanto al papel que juegan con estudiantes y docentes en el aula. Ornelas (2014) comenta que en el currículum oculto se aprende no por lo que en los libros o las lecciones de los maestros y maestras se dice, sino por sus actitudes y las relaciones sociales que establecen entre ellos/ellas y los/las estudiantes. Nociones como pasividad, repetición y respeto no aparecen como elementos del currículum formal y, sin embargo, se reproducen en las aulas no por lo que se dice, si no por lo que se hace.

Vamos a hablar de un currículum que se forma a partir de la experiencia personal de género de cada individuo y del colectivo en general, pero que no se ve a simple vista, está oculto, dentro de la cultura.

El Currículum Oculto de Género (COG) es el conjunto interiorizado y no visible, no perceptible para el nivel consciente, y que trata sobre las construcciones de pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas. Es *"lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado"* (Fernández, 1990, p.18).

El Currículum Oculto de Género establece estructuras lógicas con las que se organizan, ordenan e interpretan los conocimientos más los requisitos necesarios que le son inherentes para su actuación, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden. Es por ello que se precisa dar una mirada a los juegos infantiles desde la perspectiva de los aprendizajes necesarios para los niños y las niñas sobre cómo desempeñarse en la

vida adulta, como hombres o mujeres. A través de las muñecas, a las niñas se les entrena para su futuro maternal, los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, a las niñas se las instruye para que consideren “normal” el mundo del cuidado y de la atención de los hijos e hijas, y se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes de “lo femenino”. Al estar tan instaurado en la cultura, el COG, a la vez que es aprendido en forma inconsciente, establece, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder.

De ahí que hoy día se reconozca que las teorías actuales de la organización son ideológicas, porque exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control. Ball (1993, p.47) manifiesta que el proceso de enseñanza tiene implícita una ideología que incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad:

[El proceso de enseñanza] involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla en un plano relativamente alto de abstracción. Se inserta en una vasta red de concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación, en cada actor individual, deriva de las experiencias de socializaciones sufridas. La diversidad ideológica de las escuelas frecuentemente se encuentra dentro de una política deliberada de “libre acoplamiento”.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben estar en constante mira, porque el COG, aunque es imperceptible, no es irreconocible; cualquier persona profesional del área que tenga un mínimo de conciencia social puede advertir que “algo” no está bien en la “transmisión” del conocimiento, en el modelamiento de la conducta o en el análisis o valoración de las acciones académicas.

El COG juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, futuras personas adultas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento “permitidos y seguros”, según el sexo, y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para que se asuma de manera casi natural. Como el COG opera de manera silenciosa, sin notarse mucho, va desarrollando un perfil ideológico en el que las relaciones de poder juegan un papel muy importante.

La escuela actúa e influye en los y las estudiantes de diferentes formas. Una de ellas está establecida en el currículum explícito, en el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que intencionalmente se propone desarrollar para conseguir unos fines. Otra forma es el currículum oculto, es decir, el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad.

El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1992; p. 29).

***El currículum oculto deja secuelas porque está introyectado en la propia cultura. De hecho, una de las particularidades de este es que está omnipresente en la cultura, ya que forma parte de todas las instituciones sociales y de cada persona que, a su vez, forma parte de la sociedad.***

El currículum oculto deja secuelas porque está introyectado en la propia cultura. De hecho, una de las particularidades de este es que está omnipresente en la cultura, ya que forma parte de todas las instituciones sociales y de cada persona que, a su vez, forma parte de la sociedad. Santos Guerra (1992, p. 21) ha hablado de los efectos secundarios del sistema educativo:

Entiendo por efectos secundarios aquellas consecuencias no pretendidas, no explícitamente buscadas, que se derivan de la actuación escolar. No los denomino secundarios porque tengan escasa importancia, ni siquiera menos que los efectos pretendidos, sino porque no están en el punto de mira inmediato y prioritario de los profesionales ni de los políticos de la educación.

El proceso de socialización de género ha permitido la construcción de un sexo proyectado y en muchos casos percibido como superior, y otro como inferior. En este sentido, al grupo que se construye como inferior se le trabaja para convencerle de esta inferioridad. Todos los mecanismos para este convencimiento están destinados a que sea este mismo grupo que actúe en esa convicción. Al respecto, Pippa (1993, p.30) manifiesta que *“es mucho más “civilizado” que las mujeres se retiren libremente, seducidas ante la perspectiva de otras recompensas diferentes, demasiadas de nosotras nos convertimos en triunfantes perdedoras en la escuela”*. El currículum oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: estructuras, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes, tabúes y mitos.

El currículum oculto de la escuela actúa de forma subrepticia, persistente y omnímoda, lo que significa que funciona secretamente, con una tenacidad increíble, inclusive a fuerza de repetición y articulación con los demás sectores, y es general, muy completo. Todas estas características le confieren una especial capacidad de incidencia,

que pudiéramos catalogarla como política, y como actúa de forma oculta, y es difícil detectar sus influencias y sus repercusiones (aunque se nota, un o una docente puede darse cuenta con un mínimo de sensibilidad), incide de manera persistente, ya que al estar presente en todos los elementos y acciones de la organización, ejerce una influencia continua y tiene carácter omnímodo, ya que está instalado en todas las vertientes (estáticas y dinámicas) de la escuela.

## El tiempo en la escuela

Al margen de las características antes expuestas, hay otro elemento que le confiere ventajas al COG; una de ellas es el tiempo en la escuela. Las y los estudiantes duran alrededor de 5 horas en tanda regular y 9 si es tanda extendida, suficiente tiempo para que se moldee el pensamiento a través de los caminos neuronales, debido a que en el período de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas están en plena actividad, actuando la plasticidad de la psique que opera en estas etapas tempranas, que unido a la manera de socialización de la escuela, permite que la dinámica escolar sea especialmente permisiva en esta construcción.

La escuela es una institución fundamental para la transmisión de los patrones culturales; es un agente de reproducción en la sociedad. Por ello, el sexismo es transmitido en la escuela tal y como ha sido estructurado en la sociedad. Cinco horas diarias, bien dirigidas, apoyadas con los recursos didácticos necesarios para el aprendizaje, y una buena metodología, son suficientes para moldear cualquier pensamiento. De ahí que la escuela tenga una doble posibilidad, o marque de manera negativa o positiva. Si la escuela programa su actuación de manera positiva, sin sesgos, vamos a tener ciudadanos y ciudadanas actuando de manera positiva, solidaria y con herramientas para que la convivencia humana sea exitosa, porque todo

***La escuela es una institución fundamental para la transmisión de los patrones culturales; es un agente de reproducción en la sociedad. Por ello, el sexismo es transmitido en la escuela tal y como ha sido estructurado en la sociedad. Cinco horas diarias, bien dirigidas, apoyadas con los recursos didácticos necesarios para el aprendizaje, y una buena metodología, son suficientes para moldear cualquier pensamiento.***

lo que se diseña y ejecuta en ese escenario tiene repercusiones en su actuación cuando se sea persona adulta. Pero la escuela suele cambiar su rol de educar por el de socializar, en muchos casos, de manera exclusiva.

Martínez (2005) suele explicar este cambio de educar a socializar, planteando tres elementos clave. En primer lugar, aporta sobre la búsqueda del conocimiento científico frente al saber vulgar y lo explica diciendo que las y los estudiantes llegan a la escuela con un volumen importante de información procedente de la observación, de la comunicación informal, de los medios audiovisuales, entre otros, pero que una buena parte de esa información no es de carácter científico, no está sometida al rigor del análisis, porque está construida sin las exigencias que impone el conocimiento científico y porque es una información interesada, manipulada en aras de los beneficios.

Otro elemento que aporta es la "actitud crítica frente a una actitud ingenua que no es capaz de descubrir el juego de los intereses" (Ibídem, p. 9). Plantea que la actitud crítica no solo exige el rigor en el conocimiento, sino que se pregunta por los criterios que rigen las conductas. La actitud crítica

según este autor descubre los hilos invisibles que mueven a las personas y a las instituciones. En consecuencia, atribuir al azar o a la providencia las situaciones culturales supone una actitud ingenua que aleja de una comprensión auténtica de los cambios racionales y justos que se derivarían de ella. Y el último elemento es el compromiso ético que ha de convertir a la escuela en una instancia del desarrollo moral de las personas y de los pueblos. No solo por los valores que desarrolla, sino porque aspira a una vida de mayor calidad para todas las personas. Según este autor, con esos tres elementos se invierte el papel en la escuela de educación a socialización.

Al respecto, Santos Guerra (1994, p. 28) observa el papel socializador de la escuela y aporta que la construcción de género es más que casual, es, según él, perversa, y subraya en las características de lo perverso en la escuela, manifestando que se configura por los siguientes elementos:

- a. Lo perverso es racional: La desviación perversa no es una cuestión de error, de ignorancia o de imprevisión. Existe racionalidad en la instalación de lo destructivo. Desde dentro todo es explicable, todo tiene sentido y coherencia.
- b. Lo perverso es injusto: La perversidad produce víctimas. Al tener lugar en el marco de la estructura organizativa convierte al perjudicado en indefenso. En efecto, el carácter asimétrico de la comunicación sitúa a la víctima en inferioridad de condiciones. La injusticia es más contundente si se tiene en cuenta que los visos que ofrece la institución (sobre todo una institución que se llama educativa) son los de la bondad y la equidad.
- c. Lo perverso es tramposo: La estructura de la comunicación lingüística, por ejemplo, se orienta a ejercer influencia sobre el receptor más que a favorecer el consentimiento y el diálogo. Por eso, algunas formas falsificadas de consenso resultan más perjudiciales que la carencia de diálogo.
- d. Lo perverso es recurrente: La perversidad no es un fenómeno ocasional, anecdótico, fruto



de una acción aislada o de un momento de descontrol. No se trata de un error imprevisible o de una trama intencionada sino de un ambiente y unas condiciones determinadas que producen la injusticia y el perjuicio.

e. Lo perverso es contextual: La perversidad no se produce en el vacío y no es fácil de descomponer en elementos constitutivos integrantes. Está arraigada en el contexto y opera a través del mismo de manera imperceptible.

f. Lo perverso es estructurado: Lo perverso puede estar vinculado tanto a la invariancia y al inmovilismo como a la innovación y al cambio. En efecto, hay inercias que discriminan a la mujer, pero también existen formas de cambio que la perjudican.

Para este autor, muchos de los efectos del currículum oculto se producen de forma inconsciente, pero muy bien estructurada para que las identidades de hombres y mujeres se ajusten a lo establecido en la socialización cultural. Aunque reconoce que no todos ellos tienen un carácter negativo, entiende que el hecho de no ser planteados de manera explícita les hace especialmente peligrosos.

Otros autores y autoras apuntan algunos elementos asociados a la transmisión de estereotipos sexistas. Coscojuela y otros (1993, p. 20) apuntan:

El círculo maldito: La enseñanza, trabajo de mujeres. Como la escuela enseña sobre el trabajo de las mujeres y de los hombres, sencillamente en base a lo establecido por la construcción de género, así de simple. El trabajo de la mujer se considera inferior debido simplemente al hecho de que lo hacen las mujeres. La profesión docente, por citar un ejemplo, ha sido considerada propia de mujeres, incluso (se ha llegado a decir que era una forma de prepararse para la maternidad). *“Quienes abogaban porque las mujeres ejercieran la enseñanza, sostenían que las mujeres no solamente eran profesores ideales para los jóvenes (debido a su espíritu paciente y servicial), sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad”* (Apple, 1988, p.33). Voy más lejos: el hecho de

que la mujer sea maestra, me pone a pensar si en la etimología ideológica del término lo que subyace es una *mamá extra*.

Para Apple (1988), en la división horizontal del trabajo las mujeres han tenido los peores tipos de trabajo (enfermeras, oficinistas, secretarias, maestras, limpiadoras...), o sea, las profesiones y oficios que están ligados al cuidado. En la división vertical, las peores condiciones (tiempo parcial, escasa autonomía y baja remuneración...), o sea, las que son subordinadas. ¿Esto será casual?

Con todos estos elementos, trabajar la perspectiva de género en la escuela es una necesidad número uno, si queremos relaciones horizontales y armónicas, hombres y mujeres con una autoestima aceptable y fortalecida, disminución de la violencia en todos los escenarios... Porque desmitificar esas acciones opresoras contribuye a la construcción de una persona respetuosa, autónoma, libre y buena persona, que respeta a las y los demás, porque no se cree superior, sino igual, que conoce y practica valores, derechos, la paz, armonía, sabe discernir y es responsable con compromiso de ser y hacer para el bienestar de todos y todas.

## Referencias bibliográficas

- Altable, CH. y Otras (1989): Proyecto TENENT de formación del profesorado en coeducación. Col. Educación. Valencia. Institut Valencià de la Dona.
- Altable, CH. (1991): Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental. Ed. Mare Nostrum. Madrid.
- Altable, CH. (1993): La coeducación sentimental. En RAMOS GARCIA, J. (Comp.): El camino hacia una escuela coeducativa. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Apple, M. (1988): Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En POPKEWITZ, TH. S.: La formación del profesorado. Universidad de Valencia.

- Ball, S. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.
- Ball, S. (1987), "Ortodoxia y alternativa, en: La micropolítica de la escuela, Paidós/MEC, Barcelona, pp. 19-44.
- Coscojuela, R. y Subías, R. (1993): ¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras? En Cuadernos de Pedagogía. Nº 211.
- Etkin (1993): La doble moral de las organizaciones. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- Fernández Lira C.; Fernández Lira P.; Alegre Zahonero L. (2007), *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Ediciones Akal, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (2005). *Organización escolar y modelo profesional*. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.) *Organización escolar, profesión docente entorno educativo* (pp. 11-38). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL.
- Foucault M. (2009), *Vigilar y castigar*, segunda edición en Argentina, Editorial Siglo XXI.
- Giddens, A. (1989): Sociología. Alianza Editorial. Madrid.
- Light, D.; Keller, S. y Calhoun, C. Sociología. McGraw Interamericana, S.A. Colombia. 1991. 328 p. Lavigne, J. (1993): La coeducación y la tradición de las necesidades distintas. En SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Martínez Reina, L. (1993): Sexismo en las aulas. Investigación en un instituto de Bachillerato. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2005), *Educación para la Ciudadanía*, Editorial Morata, España.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Revista Complutense de Educación, 14, 57-82.
- Murillo, José, 2004. "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar". RMIE, 9-
- Ornelas, Carlos, (1995). "El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo". Centro de Investigación y Docencia Económicas-Nafinsa-Fondo de Cultura Económica. México.
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003) *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Bordón, 55 (1), 27-39..
- Pippa Brewster,(1993). *La socialización en la escuela*. Revista educativa. Vol.2 No.4
- Santos Guerra, M. A. (1980): La escuela, cárcel de los sentimientos. En Revista española de Pedagogía. Nº 148.
- Santos Guerra, M. A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Ed. Zero Zyx. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1993): Desde la discriminación a la justicia: El camino de la coeducación. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Santos Guerra, M. A. (1992): Los efectos secundarios del sistema educativo. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 199.
- Santos Guerra, M. A. (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Sanz, M. (1994): La mujer y la dirección escolar. En *Organización y gestión educativa*. Nº 1.
- Schein, E. H. (1988). *Consultoría de Procesos. Volumen 1: Su papel en el desarrollo organizacional*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. Clearinghouse on Educational Policy and Management. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm> Silvia Redón Pantoja, « Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social », Polis [En línea], 30 | 2011, Publicado el 04 abril 2012, consultado el 04 octubre 2016. URL: <http://polis.revues.org/2367>
- Torres, J. (1990): Niños visibles, niñas invisibles. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 182.
- Torres, J. (1991 ): *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid.
- Torres Martínez R. (2003), *LOS NUEVOS PARADIGMAS EN LA ACTUAL REVOLUCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA*, Editorial Universidad Estatal a Distancia.



# El derecho a la educación y el derecho al aprendizaje: compromiso ético con la mejora de la experiencia formativa del estudiantado

CARMEN SÁNCHEZ

*“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”.*

**Artículo 63**  
**Constitución de la República Dominicana**  
**2010**

*“La educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones”.*

**Artículo 63**  
**Ley General de Educación 66-97**

## Introducción

La reflexión que compartimos constituye una breve síntesis narrativa en relación al Proceso de Revisión y Actualización Curricular que actualmen-

te se desarrolla en el país por mandato institucional, tanto del Plan Decenal de Educación 2008-2018, como de la Ordenanza 02-2011 emanada del Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), haciendo la salvedad de que este ha sido un proceso de construcción conjunta, orientado desde la participación de distintos actores y sectores de la comunidad educativa dominicana.

Estas notas sintetizadas se comparten en permanente actitud de apertura para la construcción de posibilidades dialógicas, propositivas y enriquecedoras, alrededor del Proceso de Revisión y de Actualización Curricular, tomando en consideración algunos marcos y referentes normativos, compromisos de Estado, así como sustentaciones emanadas desde una diversidad de evidencias científicas que nos conminan hacia la búsqueda de nuevas perspectivas para la construcción y el fortalecimiento de la calidad de la educación dominicana como un derecho de primer orden de todos los ciudadanos y ciudadanas.

El propio proceso demanda del compromiso de todos los sectores y actores que tienen mucho que aportar, alrededor de algunas de las preguntas

claves que permanentemente se plantea el currículo: *para qué, por qué, qué, cómo, cuándo, dónde, con qué, con quién* aprenden las y los estudiantes.

En sentido general ¿Qué se promueve desde la escuela?

¿Para qué van las niñas, niños, jóvenes y adultos a la escuela?

¿Cómo se apoyan los procesos de construcción de ciudadanía y los proyectos de vida de las personas?

Cada niña, niño, joven o adulto visualiza en la escuela y en su educación una puerta abierta de oportunidades para hacer realidad sus sueños de superación y de mejoramiento de su calidad de vida, en los distintos contextos socioculturales en los que habitan.

La mejora continua de los procesos formativos de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos se constituye en un imperativo ético de primer orden, en virtud de la necesidad de ofrecer cada vez más y mejores oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, para que la ciudadanía pueda tener derecho a una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión, siendo la escuela una plataforma sumamente poderosa, siempre y cuando se preserve al más alto nivel el sentido ético alrededor del compromiso que tiene el Estado de ofrecer todas las garantías, para que a través de la oferta educativa todas y todos puedan ser apoyados en su proceso de constitución como sujetos libres, autónomos, críticos, creativos, autocríticos y propositivos, a partir de las oportunidades que les ofrece una educación pertinente y de calidad.

La sociedad dominicana está desafiada para dar cada vez más lo mejor de sí misma y en el contexto de la educación de la ciudadanía, tiene un pilar y una aliada de primer orden para el logro de sus metas y propósitos de mejora, a todos los niveles y en todos los órdenes.

En este sentido, cada día cobra mayor relevancia y sentido de urgencia todo lo referido a la me-

jora de los procesos formativos, para la concreción de más y mejores oportunidades de aprendizaje, que como derecho les corresponde a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a lo largo de toda su vida.

De ahí que, entre otros aspectos, es un compromiso:

- Posibilitar que a toda la población, en sus distintas etapas de desarrollo humano, se le garantice la oportunidad de una educación de calidad y sin exclusiones, basada en la igualdad y en el respeto a los derechos humanos, en pos de una vida digna y un ejercicio de ciudadanía responsable.
- Propiciar que los itinerarios formativos de las generaciones presentes y futuras vayan ajustándose y anticipándose a las necesidades de desarrollo pleno e integral de los sujetos, así como a las demandas que plantea la sociedad actual como colectivo en donde todas y todos convivamos de manera armónica, pacífica y en contextos colaborativos.
- Poner en sintonía el sistema educativo con las demandas y expectativas globales, internacionales, nacionales y locales, otorgando coherencia y direccionalidad a los planes de acción pedagógica, respecto a las finalidades y orientaciones, asumiendo que todos los actores educativos aprenden los unos de los otros en todos los contextos socioculturales.
- Fortalecer la redefinición de los perfiles del personal directivo, técnico, docente, administrativo y de apoyo, asegurando la capacidad para gestionar el Sistema Educativo con calidad.
- Consolidar una práctica y un ejercicio profesional profundamente reflexivos y participativos, bajo un liderazgo cada vez más incluyente, participativo y comprometedor, aunando esfuerzos, voluntades y compromisos, ya que la mejora es un proceso que nos implica a todas y a todos.

- Continuar fortaleciendo los vínculos estratégicos con las Instituciones de Educación Superior (IES) desde las academias que están comprometidas con el cambio y con la mejora sostenida de la formación inicial y continua de las y los docentes.

Como colectividad y como Estado estamos retados y comprometidos a propiciar el desarrollo de todas las potencialidades de la ciudadanía desde sus primeros años de vida, en perspectiva de integralidad y de plenitud, para el fortalecimiento de una cultura y de una ética personal y social cada vez más implicada con la necesidad de apoyar la construcción de sujetos retados y comprometidos por una nueva conciencia ciudadana. Seres humanos libres y con autonomía que, como sujetos de derecho, van construyendo procesos formativos relevantes y de significación de la mano del conocimiento, de la ciencia, de la cultura, de sus experiencias previas en diálogo permanente con los saberes que circundan en la diversidad de contextos socioculturales en los que habitan.

Hoy día, no se trata solo de tener acceso a la educación: se demandan otros componentes cualitativos fundamentales que puedan desafiar permanentemente la dinámica formativa y los procesos de construcción de conocimiento para el desarrollo a plenitud de todas las capacidades, valores y actitudes claves que demandan tanto los sujetos como los distintos contextos en los que habitan, permanentemente desafiados por el presente y por el porvenir en perspectiva de fortalecimiento del sentido de dignidad.

Son notables los esfuerzos realizados para la construcción de propuestas educativas participativas, orientadas hacia el fortalecimiento de políticas de Estado y de procesos de cambio en el Sistema Educativo dominicano, entre los cuales se pueden señalar: a) la Reforma Educativa de los años 90 en el contexto del Plan Decenal de Educación 1992-2002; b) los acuerdos desde el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-

2012; c) los compromisos desde el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana 2007; d) los Objetivos del Milenio; e) el Plan Decenal de Educación 2008-2018; y f) las Metas 2021, promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos(OEI); entre otros grandes esfuerzos para la mejora de la calidad educativa.

En contextos más recientes, resultan significativos los esfuerzos que con visión sistémica se han ido impulsando desde el Sector Educación, tales como la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 1-12), el Plan Nacional Plurianual del Sector Público, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, entre otros acuerdos conjuntos Estado-Sociedad, nacionales e internacionales, asumiendo que pobreza no es solamente la falta de ingresos, sino que también cuando faltan capacidades, competencias y oportunidades se debilitan las posibilidades del sujeto en sus relaciones intra e interfamiliares, comunitarias y con la sociedad.

Son numerosos los esfuerzos y las iniciativas que desde las academias comprometidas con la formación de docentes se han desarrollado para apoyar los procesos orientados a desarrollar más y mejores experiencias formativas para todas y todos los estudiantes.

De ahí que no se trata, entonces, de esfuerzos aislados. Hay toda una correlación sinérgica alrededor de la mejora de los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos y formativos. Hay toda una necesidad de mirada sistémica, articulada y valoradora de la diversidad de factores asociados internos y externos que tienen que ver con las dinámicas de mejora, tanto de la oferta como de la experiencia formativa en los distintos contextos socioculturales.

A continuación compartiremos brevemente algunas reflexiones fundamentadas en marcos normativos y referenciales que gravitan alrededor del

***Hay toda una correlación sinérgica alrededor de la mejora de los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos y formativos. Hay toda una necesidad de mirada sistémica, articulada y valoradora de la diversidad de factores asociados internos y externos que tienen que ver con las dinámicas de mejora, tanto de la oferta como de la experiencia formativa en los distintos contextos socioculturales.***

Proceso de Revisión y de Actualización Curricular que actualmente se va desarrollando paulatinamente en el país, asumiendo que tampoco el currículo puede situarse en una perspectiva desarticulada de diversidad de realidades, factores macro y microcontextuales interdependientes, que de manera sistémica convergen y hacen de la dinámica de desarrollo curricular un hecho profundamente articulado y articulador de situaciones y de realidades.

El Proceso de Revisión y Actualización Curricular, tal y como lo señalan los Fundamentos Curriculares vigentes, *“parte del convencimiento de que la educación y la escuela tienen un papel preponderante que cumplir en el mejoramiento de la calidad de vida de la nación dominicana y en sus esfuerzos por fortalecer la democracia”* (SEEBAC, 1994; p.1), pues el currículo viene a constituirse en la estrategia clave de la educación para el logro de las intenciones educativas, al tiempo que expresa la fundamentación y orientación del proceso formativo, asumiendo el compromiso de promover el desarrollo de las capacidades humanas (MINERD, 2016).

Durante este proceso que se ha asumido en perspectiva progresiva y por etapas, se revisa el Diseño Curricular puesto en vigencia mediante la Ordenanza 1-95 del Consejo Nacional de Educación, manteniéndose vigentes, por considerarlos altamente cónsonos con las visiones y los principios que lo sustentan desde una construcción altamente participativa y representativa de los distintos actores y sectores de la sociedad dominicana, los *Fundamentos del Currículo* de la reforma educativa de los años noventa.

### **Proceso de Revisión y Actualización Curricular: Compromisos de Estado, Fundamentación y Justificación**

La *Constitución de la República Dominicana* establece que *“toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. En consecuencia, la educación tiene por objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos. Busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”* (Art. 63).

También la *Ley de Educación 66-97* postula que *“la educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones. Los cambios deben ser producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores. Las innovaciones nacionales tomarán en cuenta el desarrollo de la educación a nivel internacional”* (Art. 63).

Ya anteriormente, la misma Ley había explicitado el compromiso ético de *“formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, ca-*

*paces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combine el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo” (Art. 5).*

De igual manera, otro referente vital para el Proceso de Revisión y Actualización Curricular lo constituye el *Plan Decenal de Educación*, que en su *Política No. 3* plantea la necesidad de *“Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo aprobado, promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que promueva el desarrollo humano integral y el uso del currículo como norma y como guía de las grandes decisiones dentro del sistema, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos así como el uso y enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” (SEE, 2008; p. 27 ).*

Desde este marco normativo vigente cobra significación el mandato declaratorio en relación a que la revisión, difusión y aplicación del currículo se constituye en una política valiosa *“que legitima y da visibilidad al currículo, en cuanto elemento o componente fundamental en el proceso de construcción de la calidad de la educación dominicana en todos sus niveles y modalidades”,* al tiempo de hacer explícito al interior de la *Política No. 3* el hecho de que *“se fomenta la revisión integral del currículo, con el enfoque de competencias” (Ibidem).*

La *Ordenanza N° 02-2011* de fecha 26 de abril de 2011 emanada del Consejo Nacional de Educación, se refiere al currículo como el fundamento y la estrategia clave para la formación de las ciudadanas y ciudadanos del presente y del futuro que demanda de un compromiso con el cumplimiento del horario y del calendario escolar, para contribuir de esta manera con una mejor comprensión y concreción del mismo.

Desde el Proceso de Revisión y de Actualización Curricular se valora y se resignifica la importancia del Currículo Nacional como itinerario formativo y como referente de orientación fundamental, desde donde se expresan los saberes, valores, actitudes, conocimientos y competencias que deben integrar los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos y de sus deberes, ponderando de manera crítica y propositiva todos los factores claves asociados a la mejora de los logros de aprendizaje, así como desarrollo pleno e integral de las y los estudiantes, incluidos los contextos socioculturales y familiares.

Por su parte, la *Estrategia Nacional de Desarrollo* señala la siguiente necesidad:

*Revisar periódicamente los currículos de todos los niveles preuniversitarios y asegurar su plena implementación como guía del diario quehacer de las escuelas, con el fin de garantizar su pertinencia con el desarrollo de capacidades para el aprendizaje continuo, y la formación en valores y principios éticos, incluyendo los vinculados al desarrollo sostenible, la gestión de riesgos, los derechos humanos, la igualdad y la equidad de género, la ciudadanía responsable y la convivencia pacífica (República Dominicana Ministerio de Planificación y Desarrollo, 2012; objetivo 2.1.1.7).*

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) establece como prioridad el compromiso de:

Desarrollar en el estudiantado de los diferentes Niveles, Modalidades, Subsistemas y Subsectores, las competencias para el dominio de la lengua y otras habilidades comunicativas; el pensamiento lógico-matemático, creativo y crítico; la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones; la actitud investigativa, el trabajo colaborativo, la valoración de los aportes de la ciencia y el cuidado del medio ambiente; así como una conciencia ética ciudadana y una actitud para aprender durante toda su vida.

Es por ello que explicita la necesidad de asumir, como ciudadanas y ciudadanos, que:

La educación es un derecho y un bien público de acceso universal y con equidad, orientada a construir ciudadanía plena mediante la formación integral de personas conscientes de sus derechos y sus deberes, respetuosas de los principios y valores constitucionales, personas autónomas, solidarias, éticas y socialmente responsables, comprometidas con la igualdad y equidad de género, la atención a la diversidad, el uso sostenible de los recursos naturales y la protección del medio ambiente; personas capaces de vincularse de manera crítica, creativa y transformadora con el progreso científico-técnico, social y cultural, e integrarse activamente al desarrollo nacional y a la construcción de una sociedad más justa, solidaria, inclusiva e intercultural a nivel local y global, para vivir de manera digna y pacífica (ibídem).

También las Metas Educativas 2021 suscritas entre el Estado Dominicano y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) especifican en su Meta General Quinta el compromiso de *“Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar”*, y en su Meta Específica 11, el compromiso con *“Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de alumnas y alumnos”* (OEI, 2008).

Actualmente, diversidad de pruebas, estudios e informes (UNESCO, 2013; OECD, 2015; ICCS, 2009; MINERD, 2016), tanto nacionales como internacionales, señalan que los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes deben ser mejorados, realizándose todos los esfuerzos que sean necesarios para elevar significativamente los niveles de desempeño de quienes ven en la escuela más y mejores oportunidades de aprendizaje, para apoyar el mejoramiento de su calidad de vida y la de sus familias.

Se asume que la educación constituye el escenario idóneo para continuar apoyando el desarrollo de las distintas capacidades, competencias y potencialidades que tienen todas y todos los ciudadanos desde los primeros años, y desde las distintas dimensiones inherentes al desarrollo pleno, armónico e integral de su ser.

## El proceso de revisión y actualización curricular: la Consulta Social y la Consulta Técnica

En este proceso se abrió una diversidad de espacios participativos para que distintos sectores y actores de las comunidades, del ámbito académico, científico, cultural y social, incluidos docentes de aula junto a sus estudiantes, entre otros, pudieran aportar desde su experiencia y desde su formación, perspectivas orientadoras y sustentadoras para los procesos de mejora que se introducen en el proceso de revisión al itinerario formativo en el que se constituye el currículo, en permanente proceso de construcción y asumido como referente dialógico permanentemente abierto a las posibilidades creativas y enriquecedoras, tanto de las docentes y los docentes, como de la diversidad de contextos socioculturales en los que se desarrolla la práctica educativa. De ahí el valioso significado que desde el proceso de le otorgó tanto a la Consulta Social como a la Consulta Técnica.

**Consulta Social:** En el marco de la Consulta Social, se ha asumido que la educación se constituye en un compromiso de todos y todas, valorando el hecho de que la sociedad dominicana reclama y merece mejores resultados de aprendizaje para todas y todos sus estudiantes. Desde esta fase ha sido muy significativo concitar el interés y el apoyo de diversas personas y sectores interesados en participar, aportando sus expectativas, sugerencias, expectativas y propuestas para la mejora.

Desde la Consulta Social, realizada en las dieciocho (18) Direcciones Regionales de Educación, se recogieron y sistematizaron los distintos aportes, los cuales sirvieron de insumo base para las fases posteriores, dado su elevado nivel de significatividad. En el marco de la Consulta Social, se acuñó la expresión de que después de la Constitución de la República, el currículo se constituye



en un referente de primer orden de la sociedad, en virtud de que desde ese itinerario formativo se apoya el desarrollo pleno e integral de todos sus ciudadanos y ciudadanas.

Cada Dirección Regional realizó su propia convocatoria, partiendo de una lista de entidades, sectores, organizaciones y actores representativos de la comunidad que deberían ser consultados. Participaron padres y madres de familia, empresarios, representantes de gremios y de profesiones varias, representantes de las iglesias y de organizaciones sociales, así como alcaldías, municipios y otras dependencias públicas. En cada Regional hubo al menos diez mesas de trabajo, siete de las cuales correspondieron a los niveles Inicial, Básico y Medio; a las modalidades Técnico-Profesional y Artes; y a los subsistemas de Educación, Educación Especial y Educación de Personas Jóvenes y Adultas (MINERD, 2016<sup>a</sup>), quienes respondieron algunas preguntas, tales como las siguientes:

1. ¿Cuál es el tipo de ciudadano o ciudadana que requiere el mundo actual y cómo están contribuyendo la escuela y otras instancias educativas (familias, medios de comunicación, iglesias y otras instituciones y organizaciones sociales) a su formación?

2. ¿Cuáles competencias deben desarrollar los niños, niñas, jóvenes y adultos dominicanos del siglo XXI?

3. ¿Cuáles aportes generados por la ciencia, la tecnología, las artes y la cultura en general deben ser incorporados al currículo dominicano?

4. ¿Cómo puede la escuela mejorar su oferta educativa en coherencia con el egresado y la egresada que necesita la sociedad de hoy?

**Consulta Técnica.** Dada la necesidad de una mirada analítica, reflexiva y con mayores niveles de profundidad alrededor de los distintos componentes del currículo, además de la Consulta Social, se diseñó un amplio proceso de consultas técnicas a nivel nacional, desde las cuales se realizaron valio-

sos y significativos aportes provenientes de distintas personas, profesionales, especialistas, así como sectores de la comunidad educativa y científica, para el fortalecimiento de la meta de contar con un currículo revisado, actualizado, coherenciado y secuenciado, alrededor de las competencias fundamentales que, producto de tales consultas sociales y técnicas, se determinó que debían desarrollar los estudiantes y las estudiantes en todos los niveles, modalidades y subsistemas, en los distintos contextos sociales y culturales.

Desde la **Consulta Técnica** se ha asumido el Proceso de Revisión y Actualización Curricular como una responsabilidad de primer orden, en virtud de la relevancia científica, tecnológica, académica, política, económica, social, cultural e histórica que un compromiso como este entraña, en un contexto mediado por la complejidad, el cambio y la apertura, altamente retador, al tiempo que se valoran los aportes cualitativos para la formación de niños, niñas, jóvenes y personas adultas como sujetos que demandan de una educación actualizada, relevante, pertinente, transformadora y retadora de todas sus capacidades y potencialidades, sin exclusión.

En este contexto, especialistas, docentes y representantes de distintos sectores, organizaciones e instituciones reflexionaron a profundidad en relación a la necesidad de propiciar las condiciones óptimas para contribuir a la formación integral de sujetos con las competencias, actitudes y valores en el orden científico y humanístico, capaces de insertarse en los distintos contextos de manera crítica, creativa y propositiva, a partir de la expansión al máximo de todas sus capacidades y potencialidades, tomando en consideración las sugerencias y recomendaciones emanadas desde la Consulta Social.

La consulta técnica se abordó en tres etapas:

- Identificación de criterios para la revisión
- Deliberación y toma de decisiones en torno a los cambios que han de ser introducidos
- Redacción del diseño revisado y actualizado

Fueron ponderados los vertiginosos procesos de cambio global y local que impactan los comportamientos de los sujetos en la sociedad y que tocan ámbitos de la cultura en los distintos contextos, incluyendo los mercados laborales y el ámbito educativo, los acelerados procesos de transformación inherentes a la sociedad del conocimiento y de la información, la necesidad de mayores niveles de coherencia en relación a las expectativas de aprendizaje y los procesos formativos de las y los estudiantes, así como la necesidad de que los itinerarios formativos de las generaciones presentes y futuras vayan ajustándose y anticipándose a las demandas que plantea la sociedad actual, en consonancia con las demandas de los sujetos para garantizarles el derecho al desarrollo humano integral.

Se analizaron experiencias nacionales e internacionales, evidencias científicas, resultados de estudios y prácticas a nivel curricular, de manera tal que se pudiera ponderar la mayor cantidad de referentes teóricos y metodológicos para apoyar el Proceso de Revisión y Actualización Curricular, de forma que el sistema educativo dominicano pueda estar en sintonía con las demandas y expectativas locales y globales, al tiempo que se fortalece el proceso de otorgar direccionalidad a los planes de acción pedagógica intencionada alrededor del currículo diseñado, asegurando su coherencia respecto a las finalidades y orientaciones curriculares desde la práctica.

El Proceso de Revisión y Actualización Curricular valora todo lo positivo y rescatable del Diseño Curricular que se revisa, asignándole todo el peso que tiene tomar en cuenta la experiencia previa. Este proceso se erige sobre un marco teórico-metodológico articulador del Enfoque de Competencias y el Constructivismo Socio-cultural, redimensiona las características de los sujetos en sus respectivos contextos de actuación, el rol protagónico de los estudiantes y las estudiantes como sujetos de derecho que cada día van construyendo sus conocimientos en situaciones de aprendizaje concretas, a

partir de la conexión con sus experiencias, vivencias y saberes previos, lo cual también se expresa con gran claridad en los Fundamentos Curriculares vigentes.

Desde esta perspectiva, se resignifica la toma de conciencia en relación a la direccionalidad del diseño curricular, a la intencionalidad pedagógica de las y los educadores como facilitadores de procesos de aprendizajes significativos, asumiendo que todos los actores educativos del proceso educativo aprenden los unos de los otros, articulando y movilizand o conocimientos, destrezas, valores y actitudes para actuar con independencia, autonomía y creatividad progresivos en las diferentes situaciones en que la vida les coloque.

Desde la Consulta Técnica se visualizaron las siguientes Etapas del Proceso (MINERD, 2016<sup>a</sup>):

### ***Etapa 1. Identificación de criterios para la revisión***

“En esta etapa se recopilaron las demandas y aspiraciones de la ciudadanía recogidas durante la consulta social, se identificaron y definieron los siguientes criterios técnicos en relación a: a) características y necesidades de la sociedad dominicana actual, b) los resultados de evaluaciones e investigaciones del currículo dominicano, c) los nuevos desarrollos de las disciplinas científicas, humanísticas, artísticas y tecnológicas asociadas a las áreas del currículo, d) las políticas y objetivos trazados en los planes de desarrollo del país, y e) las consideraciones sobre el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicosocial.”

### ***Etapa 2. Deliberación y toma de decisiones en torno a los cambios que han de ser introducidos.***

“En esta etapa se organizó y coordinó el proceso de deliberación en torno a las modificaciones que se realizarían al currículo. Partiendo de los

**Se analizaron experiencias nacionales e internacionales, evidencias científicas, resultados de estudios y prácticas a nivel curricular, de manera tal que se pudieran ponderar la mayor cantidad de referentes teóricos y metodológicos para apoyar el Proceso de Revisión y Actualización Curricular**

productos elaborados en la Etapa 1 y de fuentes bibliográficas pertinentes, se realizó la revisión del diseño curricular vigente y se tomaron las decisiones sobre los aspectos que serían modificados”.

### **Etapa 3. Redacción del diseño revisado y actualizado en versión preliminar.**

“En esta etapa, partiendo de los criterios de revisión identificados en la Etapa 1 y sobre la base de los acuerdos construidos en la Etapa 2 se procedió a la redacción del diseño curricular revisado, el cual no se consideró un producto terminado. Este documento agotó una etapa final de validación durante su primer año de implementación (2013-2014). Durante este período se realizaron consultas a docentes de distintas regiones del país. A partir de sus sugerencias y recomendaciones se corrigió y se enriqueció la versión preliminar de la propuesta de diseño”, y así sucesivamente se han ido compartiendo las producciones curriculares por un año con la comunidad educativa para su retroalimentación y posteriormente se incorporan los aportes realizados durante el Proceso de Validación, lo cual enriquece significativamente las distintas producciones.

Tanto desde la Consulta Social como desde la Consulta Técnica se buscó consolidar un espacio de *participación del profesorado, de los directivos,*

*especialistas de las distintas áreas del conocimiento, de la comunidad científica y psicopedagógica, así como personas, organizaciones, instituciones, sectores que social y técnicamente pudieran realizar aportes de significación para la mejora sustantiva del diseño curricular en proceso de revisión y actualización, participaron de manera activa para desde el proceso de Revisión y Actualización Curricular realizar aportes que contribuyan para que desde el propio desarrollo del currículo se promuevan verdaderas oportunidades de aprendizajes para las niñas, niños, jóvenes y personas adultas en todos los niveles, modalidades y subsistemas, desde una perspectiva de inclusión, equidad, pertinencia y calidad.*

El Proceso de Revisión y Actualización Curricular desde sus propias esencias integra y acoge de manera coherente el postulado que emana tanto del artículo 64 de la Ley General de Educación 66'97, como de los Fundamentos Curriculares cuando establece que el Currículo dominicano es:

- **Flexible:** es decir que responde a las especificidades de los diferentes niveles, ciclos y grados; a las características de los estudiantes y a las capacidades de los educadores, así como a las peculiaridades y necesidades de las diversas regiones y comunidades del país.
- **Abierto** a su enriquecimiento, a medida que las exigencias de la sociedad lo requieran y/o el desarrollo de la ciencia y la tecnología
- **Participativo,** procurando la intervención de los diferentes sectores de la sociedad en las distintas etapas de su desarrollo.

### **¿Qué se Integra al Currículo Revisado y Actualizado?**

Por Mandato del Plan Decenal de Educación 2008-2018, al currículo revisado y actualizado se

le integra el Enfoque de Educación por Competencias (SEE, 2008).

En el marco del diseño curricular Revisado y Actualizado, las competencias se asumen como la

*“Capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Estas se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida y tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente” (MINERD, 2016<sup>a</sup>).*

### Tipos de competencias

El Diseño Curricular Revisado y Actualizado se ha estructurado en función de tres tipos de competencias: fundamentales, específicas y laborales-profesionales.

**Competencias fundamentales:** desde estas se expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad, asumiéndose como competencias transversales que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Desde las Bases Curriculares que orientan el Proceso de Revisión y Actualización Curricular, se consideran esenciales para el desarrollo pleno integral del ser humano en sus distintas dimensiones, y están sustentadas en los principios de los derechos humanos y en los valores universales.

Desde las competencias fundamentales se describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades de las y los estudiantes, para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos, haciendo énfasis en la movilización del conocimiento, así como en la funcionalidad del aprendizaje que posibilita la integración y la articulación de conocimientos procedentes de diversas fuentes en un contexto específico, dando lugar a un aprendizaje significativo. La

adopción de ese enfoque realza y coloca en primer plano un conjunto de principios presentes en los Fundamentos del Currículo.

Las **competencias fundamentales** del currículo dominicano asumidas por consenso son las siguientes:

1. Competencia Ética y Ciudadana
2. Competencia Comunicativa
3. Competencia Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo
4. Competencia Resolución de Problemas
5. Competencia Científica y Tecnológica
6. Competencia Ambiental y de la Salud
7. Competencia Desarrollo Personal y Espiritual

***Tanto desde la Consulta Social como desde la Consulta Técnica se buscó consolidar un espacio de participación del profesorado, de los directivos, especialistas de las distintas áreas del conocimiento, de la comunidad científica y psicopedagógica, así como personas, organizaciones, instituciones, sectores que social y técnicamente pudieran realizar aportes de significación para la mejora sustantiva del diseño curricular en proceso de revisión y actualización,...***

**Competencias específicas:** Estas corresponden a las áreas curriculares. Se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento. Se orientan a partir de las competen-

cias fundamentales y apoyan su concreción garantizando la coherencia del currículo en términos de los aprendizajes.

**Competencias laborales-profesionales:**

Están referidas al desarrollo de capacidades vinculadas al mundo del trabajo. Preparan a las y los estudiantes para la adquisición y desempeño de niveles laborales-profesionales específicos y para solucionar los problemas derivados del cambio en las situaciones de trabajo. Esas competencias están presentes en las distintas especialidades de las modalidades técnico-profesionales y en las artes, así como en la formación laboral que incluyen los subsistemas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y Educación Especial. Estas incluyen los conceptos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para un determinado desempeño, así como el o los contextos en que se movilizarán y aplicarán estos conocimientos.

La meta del Proceso de Revisión y Actualización Curricular es contar con un *CURRÍCULO REVISADO, ACTUALIZADO Y COHERENCIADO* que apoye los procesos formativos de las y los estudiantes desde los niveles Inicial, Primario, Secundario, con sus modalidades (*Técnico-Profesional, Académica y en Artes*), así como desde el Subsistema Educación de Adultos y el Sub-Sistema de Educación Especial, propiciando *MÁS Y MEJORES APRENDIZAJES PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES, en perspectiva de desarrollo humano pleno e integral.*

El Currículo se constituye en referente cualitativo de primer orden, desde donde se expresa y se sustenta con intencionalidad el tipo de ser humano que demanda y a que aspira la sociedad, para expandir al máximo todo su potencial en las distintas dimensiones de su ser y para el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos, razón por la que el diseño curricular revisado y actualizado habrá de constituirse en uno de los referentes de significación para apoyar los procesos de formación inicial y continua de los y las docentes en las Instituciones de Educación Superior, en búsqueda de acerca-

miento y coherenciación de las intencionalidades formativas, tendiéndose un puente y una alianza estratégica de gran valor entre las demandas del Sistema Educativo Dominicano y las instituciones formadoras.

También el Proceso de Revisión y Actualización Curricular se articula con políticas educativas tales como la JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA, el Plan Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia “QUISQUEYA EMPIEZA CONTIGO”, el Plan Nacional de Alfabetización, “QUISQUEYA APRENDE CONTIGO”, entre otros, como una manera de propiciar más y mejores oportunidades formativas desde una visión de mejora continua de la calidad para garantizar procesos educativos incluyentes y participativos en todos los contextos socioculturales. Estas experiencias se encuentran en un progresivo proceso de expansión y mejora continua de su calidad, asumido como una construcción conjunta desde la participación y el compromiso de todos los actores en diversidad de contextos socioculturales.

Por último, recientemente fue celebrado el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, desde donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO/ UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, 2015), en la que se presentan nuevas perspectivas y nuevos desafíos para la visión de la educación para los próximos quince (15) años. Entre los compromisos que se asumen y los objetivos que se plantean al 2030 compartimos los primeros cinco (5):

- Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
- Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
- Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
- **Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover**

### **oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**

- Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas

En este contexto, merece especial atención el objetivo No. 4, que tiene como metas que nos comprometemos con la mejora de la calidad de la oferta formativa de las y los estudiantes, las siguientes:

*4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinente y efectivo*

*4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria*

*4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria*

*4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento*

*4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad*

*4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética*

*4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y*

*prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (Ibíd, objetivo 4)*

Como se puede ver, tenemos grandes retos por delante para la mejora de las oportunidades educativas con calidad sin ningún tipo de exclusión. En este contexto, todo proceso relacionado con el desarrollo curricular implica un compromiso de Estado con el desarrollo personal y social de los sujetos, así como con la construcción de la mejora y con el desarrollo de buenas prácticas en todos los niveles, modalidades y subsistemas. Implica, además, una mirada esperanzadora ante los tantos retos que están planteados en tiempos difíciles y en tiempos complejos que, a su vez, nos plantean iniciativas y estrategias inspiradoras para desafiarlos.

La tarea y la misión es redoblar el compromiso ético con la mejora de la calidad de la oferta formativa, para afrontar los cambios y las transformaciones del presente y del porvenir, así como una profunda mirada crítico-propositiva del compromiso de educar con criterios de calidad bajo el marco de un liderazgo comprometido con el hecho de que en la escuela y en la educación están centradas grandes aspiraciones y esperanzas para el pleno desarrollo humano y social, y que esto demanda de políticas sostenidas a largo plazo para el fortalecimiento de un compromiso social a favor de procesos de formación integrales e inclusivos.

Desde el Sistema Educativo Dominicano se pondera la necesidad de contribuir de manera conjunta y articulada a los aprendizajes de los y las estudiantes, siempre en perspectiva de una educación inclusiva, pertinente y de calidad, de la mano de una comunidad educativa convencida de que en esa oferta educativa está cifrada la concreción de aspiraciones y sueños de superación de los ciudadanos, ciudadanas y de todas sus familias.

Lo anterior se plantea como un gran reto para el Sistema Educativo Dominicano, para las academias, para la comunidad educativa como un todo armónico y sistémico, en el marco de una gestión

escolar centrada en los aprendizajes, en las altas expectativas de logro de los estudiantes y las estudiantes, así como en la nueva cultura de corresponsabilidad y compromiso con los resultados.

Políticas innovadoras, tales como la Jornada Escolar Extendida, demandan de un gran compromiso con una serie de factores asociados que van más allá del propio Proceso de Revisión y Actualización Curricular, justo para garantizar que *más tiempo* en la escuela ha de estar asociado a más y mejores procesos de aprendizaje, incluidos todos los factores asociados para que la escuela, además de constituirse en escenario idóneo para el desarrollo humano pleno e integral, se constituya en un poderoso factor de protección social.

**¿Qué está en juego?** Está en juego la formación de los sujetos creativos, críticos, propositivos, para el ejercicio libre y democrático de sus derechos y de sus deberes, la construcción de una nueva ciudadanía y de una nueva cultura valoradora de la ciencia, del conocimiento, de los contextos locales y globales, así como de las relaciones para el fortalecimiento de sus capacidades y de sus posibilidades para potenciar ese desarrollo humano pleno e integral de sus competencias a lo largo de toda la vida. También está en juego la redefinición de una conciencia holística en relación a quiénes somos, hacia dónde vamos y *cuánto* podemos lograr a partir de involucrarnos en procesos de aprendizaje altamente colaborativos, motivantes e inclusivos, incorporando la riqueza que ofrece la pluralidad de ideas y la diversidad de contextos socioculturales, manteniendo siempre las más altas expectativas de logro en todo el estudiantado.

Estamos en el tiempo en el que se asume con plena convicción el hecho de que todas y todos, sin ningún tipo de exclusión ni de discriminación, estamos retados y retadas para contar con más y mejores oportunidades y posibilidades formativas, como base para sustentar el desarrollo humano pleno y digno, que desde la ética del compromiso

social con el mejoramiento de la calidad de vida merecemos.

La sociedad y la comunidad educativa están desafiadas en todos los niveles y en todos los ámbitos para continuar apostando al mejoramiento de la educación de sus ciudadanas y ciudadanos, como sujetos de derecho que colocan en la educación el horizonte de sus sueños y de sus esperanzas de vida en perspectiva de plenitud y de trascendencia.

Hay pasos importantes que se vienen dando desde la academia y desde el sector educativo que auguran cambios auspiciosos, asumidos desde la sistematicidad del compromiso y desde la mirada focalizada en todos los factores asociados que es importante tomar en consideración. Asumir el desafío para garantizarle a la ciudadanía más y mejores procesos formativos se constituye en una *oportunidad impostergable*, para propiciar cambios y mejoras sostenibles en los distintos contextos socioculturales en materia educativa, para lo cual todas y todos tenemos mucho que aportar.

El propio Proceso de Revisión y de Actualización Curricular, como parte de un *trabajo en equipo* y como una construcción *conjunta*, se constituye en una permanente invitación abierta y cordial para buscar aliados que se involucren con la construcción de la mejora continua, asumiendo que toda propuesta es perfectible desde la práctica en la cual se va haciendo camino; de ahí que se reciben todos los aportes y todas las sugerencias de mejora y de retroalimentación, con gran regocijo y con gran valoración.

En tal sentido, desde el propio proceso se extiende la más cordial invitación para continuar caminando unidos, academias, Sistema Educativo Dominicano desde el Ministerio de Educación, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología), así como toda la comunidad educativa como aliada.

Es vital que se continúe fortaleciendo el derecho y la oportunidad educativa cada vez más cuali-

ficada, para que cada niño, niña, joven, adolescente y persona adulta, cuente con una base formativa sólida, sustentada en los más elevados valores de la ciencia, de la cultura y de la condición humana, en íntima articulación con toda la riqueza que aporta el medio natural y social, en perspectiva de integralidad y apertura a la diversidad. De esta manera, se van dando pasos sostenidos hacia el fortalecimiento institucional, para continuar apoyando los procesos de construcción de una sociedad cada vez más pacífica, armónica y comprometida con los valores de la democracia y con el desarrollo del *ser en plenitud*.

### Referencias bibliográficas

- Consejo Económico y Social (2014) *Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030*
- EDUCA-Gallup (sf). "Uso del tiempo en la Escuela Dominicana". 2004-2005, Santo Domingo, D. N. [sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/.../informe-educ-gallup-2004-05.pdf](http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/.../informe-educ-gallup-2004-05.pdf)
- Ministerio de Educación, MINERD (2015). *Política de Jornada Escolar Extendida... Una apuesta para avanzar con Calidad y Equidad. Versión preliminar. 2015.*
- Ministerio de Educación, MINERD (2015). *Política de Jornada Escolar Extendida. Criterios para la Organización de los Centros de Jornada Escolar Extendida, Orientaciones para el buen uso del Tiempo en las Escuelas. Versión preliminar.*
- Organización de Estados Iberoamericanos (2008). *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.. Documento para debate, primera versión, 2008.*
- Plan Nacional Plurianual del Sector Público 2013-2016
- República Dominicana, Asamblea Nacional (1997). *Ley General de Educación 66-97.*
- República Dominicana, Asamblea Nacional (2015). *Constitución de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 10805, 10 de julio, 2015.*
- República Dominicana, Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Santo Domingo, Rep. Dom. (2012). *Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.* Santo Domingo, Rep. Dom.
- República Dominicana, Ministerio de Educación República Dominicana (2016<sup>a</sup>) *Bases de la Revisión y Actualización Curricular.* Santo Domingo, D.N.
- República Dominicana, Ministerio de Educación República Dominicana (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018. Segunda edición revisada.* Santo Domingo, Rep. Dom.
- República Dominicana, Ministerio de Educación República Dominicana, Consejo Nacional de Educación (2014). *Ordenanza No. 01-2014 que establece la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida para los Niveles: Inicial, Primario y Secundario a partir del Año Escolar 2014-2015.*
- República Dominicana, Ministerio de Educación República Dominicana (2015). *Ordenanza 1-2015 que establece el Currículo Revisado, Actualizado y Validado para la Educación Inicial Pública y Privada, a partir del Año Escolar 2015-2016*
- República Dominicana, Ministerio de Educación República Dominicana (2015). *Ordenanza 2-2015 que establece el Currículo Revisado, Actualizado y Validado para la Educación Primaria. Pública y Privada, a partir del Año Escolar 2015-2016*
- Secretaría de Estado de Educación (2006). *Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos. Gestión Educativa 2004-2005.*
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1997), *Ordenanza 1'96 que establece el Sistema de Evaluación del Currículum de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos (modificada por la Ordenanza No. 1'98 d/f 31/08/98).* Santo Domingo, D. N.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBC) (1994). *Fundamentos del Currículum. Tomo I. Fundamentación Teórico-Methodológico.* Plan Decenal de Educación. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 1994.
- Secretaría de Estado de Educación, Oficina de Cooperación Internacional (2005). *Los Objetivos del Milenio. Gestión Educativa 2004-2005.*





# Reforma de la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso? Una mirada desde los derechos humanos

BASILIO FLORENTINO MORILLO

## Introducción

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) de República Dominicana ha impulsado, junto al Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONECyT) y a las Instituciones de Educación Superior (IES), una reforma curricular para la formación de docentes a nivel de grado. Esta reforma se recoge en la Resolución No. 09-2015 de fecha 9 de diciembre del 2015 (MESCyT, 2015), que *“aprueba la normativa para regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente en la República Dominicana.”* El país necesitaba urgentemente una reforma de la formación docente como signo positivo para dar posibles respuestas a las profundas carencias de calidad que han caracterizado a la educación dominicana en los últimos 20 años, que le permita una mayor competitividad en la región en materia de educación.

El debate universitario se ha centrado, básicamente, más en el reclamo de créditos y pulsos por el dominio de las especialidades, que en la calidad de la formación docente. No obstante, las evidencias que presentaremos no dejarán espacio para dudas sobre la necesidad de un cambio de hori-

zonte formativo que encuentra su fundamento, por una parte, en los esfuerzos nacionales por incrementar la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes en el país y, por la otra, en el deber irrenunciable del Estado dominicano de formar a su ciudadanía en el marco universal de los derechos humanos.

## Argumentos válidos para la reforma

Las evaluaciones internas que realiza el Ministerio de Educación (MINERD), que certifican los aprendizajes en 8vo. y 4to. grados del bachillerato, mejor conocidas como Pruebas Nacionales<sup>1</sup>, después de más de 20 años de impartirse de manera ininterrumpida, reflejan la triste realidad de que los estudiantes y las estudiantes que las toman no

1. Las Pruebas Nacionales de 8vo. grado, que eran concebidas como pruebas de certificación, con un valor del 30% de la calificación de promoción, pasaron a ser Pruebas Diagnósticas con la aprobación de la Ordenanza 1-2016, emitida por el Consejo Nacional de Educación. Las que se imparten en la educación secundaria y en el subsistema de educación de adultos mantienen sus respectivas características en relación a la certificación de estos estudios.

logran alcanzar, en promedio, una calificación superior al mínimo requerido para promover, que en 8vo. grado es 65 y en 4to. de bachillerato 70% de su valor. En la mayoría de los casos han quedado por debajo del 50% (Vargas, 2014; El Día, 2014). Otros estudios que corroboran estos resultados y el deterioro de la educación dominicana<sup>2</sup> pueden ser consultados en el diagnóstico del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2002-2012 (SEE, 2003), Piñeros y Scheerens (2000) y OECD (2008).

A los bajos resultados indicados, se les agrega la situación de estudiantes de bachillerato que no logran aprobar las Pruebas Nacionales, quienes son impedidos e impedidas de ingresar a la Universidad y pasan a engordar la famosa "Sección 7", como se le llama a la población que cuenta con esa característica. En la actualidad, son más de 70 mil ciudadanos y ciudadanas dominicanos (Educando, 2015) que están varados sin poder continuar sus estudios a nivel superior, ya que el propio sistema de evaluación implementado por el MINERD a principios de los años 90 no previó una salida para este grupo de desafortunados dominicanos y dominicanas.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), en sus tres estudios publicados en 1998, 2008 y 2014, respectiva-

---

2. Además de estos estudios, en otros se ha diagnosticado un rendimiento académico muy bajo. Entre ellos, se citan el realizado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el 2008, sobre el Rendimiento académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su comparación con otras tipologías de centros; el realizado por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE) en el 2005, integrado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad de Albany; Medición de Logros de las Competencias Curriculares del Nivel Básico, publicado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) en el 2006; Línea Base del Programa para la Equidad de la Educación Básica, desarrollada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en el 2007 (no publicado). Para más detalles, ver IDEICE (2008).

mente, ha demostrado que nuestros estudiantes y nuestras estudiantes de 3ro. y 6to. grados corresponden al grupo de menor rendimiento en Matemática, Lengua Española y Ciencias en América Latina. Esto quiere decir que de los países latinoamericanos participantes, nuestro país ha ocupado la última plaza. Pero también, nuestro estudiantado de 8vo. grado es el que refleja el menor conocimiento cívico del mundo (Schulz, W. y otros, 2009), de acuerdo con el estudio realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) publicado en el 2010. De 38 países que participaron en una muestra internacional elegida al azar, el nuestro ocupó el último lugar.

Como consecuencias lógicas, podemos deducir que si los conocimientos adquiridos por nuestros estudiantes y nuestras estudiantes en áreas vitales para el desarrollo, el desenvolvimiento social y la convivencia son extremadamente bajos, como se ha evidenciado tanto en las evaluaciones internas como en las regionales y mundiales, entonces, los docentes y las docentes que forman a esos niños, niñas y adolescentes en las aulas no universitarias tienen serias deficiencias en esos tipos de conocimientos. De igual manera, podemos afirmar que las docentes y los docentes universitarios que formamos al profesorado no universitario también tenemos las mismas deficiencias. Esto, probablemente, constituye el principal argumento para la actual reforma educativa que impulsa el MESCyT en estos momentos en la formación docente en el nivel superior.

## Tendencias en la formación docente del nivel secundario

Las tendencias internacionales apuntan a la formación de especialistas en áreas puras, como son Física, Matemática, Química, Biología, Historia, Letras, Geología... y, luego, los y las que deseen incursionar como docentes están en la obligación de realizar un máster en educación, en función del

***Como consecuencias lógicas, podemos deducir que si los conocimientos adquiridos por nuestros estudiantes y nuestras estudiantes en áreas vitales para el desarrollo, el desenvolvimiento social y la convivencia son extremadamente bajos, como se ha evidenciado tanto en las evaluaciones internas como en las regionales y mundiales, entonces, los docentes y las docentes que forman a esos niños, niñas y adolescentes en las aulas no universitarias tienen serias deficiencias en esos tipos de conocimientos.***

área de conocimiento del grado alcanzado. Este es el mandato de los acuerdos de Bolonia de 1999, para crear un marco común en educación superior en el contexto europeo, al cual se encaminan numerosos países de América Latina y el Caribe (Garay Sánchez, 2008). Sin embargo, a pesar de la heterogeneidad de programas entre las universidades europeas, en el caso catalán, independientemente del área de su formación, el máster de dos años adicionales que se ofrece en educación contempla asignaturas que les permiten a los futuros y futuras docentes conocer y aplicar las normativas de los centros educativos, la responsabilidad social y ética, así como la educación emocional, en valores y formación ciudadana (UB, 2016)<sup>3</sup>.

3. Este máster se imparte en alianza con universidades catalanas, con programas consensuados y compartidos. El programa que se denomina "máster de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas" incluye una parte muy importante del marco normativo de la educación, así como de

Si bien esto es así en las universidades de Cataluña, en la Complutense de Madrid el máster incluye como asignatura obligatoria "Derecho del Trabajo y Seguridad Social", cuyo objetivo esencial consiste en "dotar a los estudiantes de un conocimiento preciso y actualizado acerca del sistema normativo español del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de la lógica y de las reglas que lo fundamentan, así como capacitarles para transmitirlo de manera eficaz, atendiendo particularmente a su incidencia en el futuro de los estudiantes de los ciclos formativos de Formación Profesional y Enseñanza Secundaria" (UCM, 2016)<sup>4</sup>. Esta asignatura tiene una presencia en todos los másteres del área de educación en sus diferentes especialidades.

En Estados Unidos, las exigencias para ser profesor o profesora de educación secundaria son muy parecidas a las de las universidades europeas, ya que una vez que se ha obtenido el título de grado, se exige una maestría (Study USA, 2015). Aunque en la actualidad, tanto Europa como Estados Unidos están privilegiando los conocimientos disciplinares por encima de los pedagógicos, no siempre fue así. Un estudio realizado por Judge en el 1994 y referenciado por Dussel (s/f) indica que a mediados del siglo pasado, por ejemplo, los Estados Unidos y Francia daban más peso a las asignaturas de corte pedagógico que a las disciplinares. Sin embargo, en las reformas más actuales, se ha vuelto al reforzamiento de la epistemología de las asignaturas disciplinares o troncales de la formación (Dussel, s/f). Es decir, se está haciendo más énfasis en el conocimiento de la disciplina especializada, dando paso a un enfoque academicista por encima de un enfoque humanista. Una de las consideraciones que han motivado este retorno,

responsabilidad social, ética y valores ciudadanos. Consultado en Universitat de Barcelona: [http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta\\_formativa/master\\_universitari/fitxa/F/M2605/index.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/master_universitari/fitxa/F/M2605/index.html) (septiembre, 2016).

4. Para más detalles, ver Universidad Complutense de Madrid, en <http://www.ucm.es/estudios/master-formacion-profesorado-plan-603149> (septiembre, 2016).

es justamente la necesidad de mayor profundidad en los conocimientos especializados, tanto en los aspectos estructurales, como en la posibilidad de aportar nuevos conocimientos especializados a través de la investigación (Shulman, citado en Dussel, s/f). Esta postura se corresponde con lo que se podría llamar una perspectiva academicista de la formación docente, que persigue la profundización y el dominio de los conocimientos especializados.

Aunque el mundo se mueve hacia la especialización en la formación de profesores y profesoras de secundaria, Imberón (s/f) sostiene que en la actual sociedad la profesión docente se torna más difusa como resultado de la complejidad de la educación de los seres humanos. Este autor plantea que es necesario incorporar a la formación docente aspectos éticos, colegiales y, entre otros, emocionales y actitudinales. Esta visión se identifica más con una perspectiva de corte más humanista. Ambas visiones (la academicista y la humanista) han dominado el debate de la formación del profesorado; dos posiciones en apariencia contradictorias, cuando debieran ser justamente complementarias. Esa sería una forma de superar la síntesis entre las posturas academicistas y las posturas más humanistas.

Pese a que el debate ha tomado esa forma, algunos sistemas educativos intentaron introducir una visión interdisciplinar a través de áreas o ejes transversales, como fue el caso de la República Dominicana (SEEC, 1994), pero debido al poco dominio de metodologías por parte de docentes para la enseñanza de estos ejes, el nuevo modelo no fue asimilado en el sistema educativo y, a pesar de los esfuerzos, esta iniciativa estuvo condenada al fracaso.

Como se ha podido observar en los párrafos anteriores, existe una tendencia actual relacionada con la formación de docentes de secundaria fundamentada en el conocimiento especializado, más que en el pedagógico. Eso significa que parece existir un interés en la especialización específica y profunda de docentes de secundaria, más que en

la interdisciplinariedad de la formación. Sin embargo, en el caso europeo, en la mayoría de los países se exige un máster en educación posterior a los estudios del grado de especialización para aquellos y aquellas profesionales especialistas que tienen interés en laborar en el sector educativo. En dicho máster se observa la existencia de asignaturas obligatorias que tienen que ver con las normativas educativas y laborales de la ciudadanía, como una forma de conocer y enseñar los derechos ciudadanos en los contextos educativos.

### El reflejo de un espejo

A propósito de la actual reforma de la formación docente en el nivel superior del país en el marco de las tendencias globales, un elemento a resaltar es el referente a la reforma educativa impulsada por las autoridades dominicanas a principios de los años 90 en la educación preuniversitaria, a través del primer Plan Decenal de Educación. Esta reforma tuvo un impacto positivo, en términos cuantitativos, en materia de cobertura, construcción de aulas y dotación de materiales, así como en la introducción de un nuevo enfoque de enseñanza fundamentado en el constructivismo y la incorporación de ejes transversales como grandes temas que permeaban todo el currículo, como es el caso de Democracia y participación ciudadana, Cultura dominicana, Identidad y diversidad, Educación para la salud, Ciencia y tecnología; y, entre otros, Creatividad y desarrollo de los talentos (SEEC, 1999). El permear todo el currículo se entiende en esa reforma como temas que debían darse en todas las asignaturas, en todos los grados y niveles educativos. Es decir, que maestros y maestras debían ser expertos y expertas en metodologías transversales para incorporar esas nuevas temáticas al contenido de sus asignaturas habituales.

Fundamentada en la nueva estrategia de temas transversales, la reforma de principios de los años 90 elimina los contenidos filosóficos del nivel me-

dio (incluso se eliminó el bachillerato de Filosofía y Letras, uno de los grandes errores de esa reforma) y retira la educación cívica del currículo dominicano, que luego incorpora a finales de la década (año 1997), con la justificación del poco conocimiento y respeto de los símbolos patrios, como aludió la ministra de Educación de ese entonces.

Pero, ¿los nuevos temas transversales incorporaron una metodología de trabajo, para que los docentes y las docentes pudieran empoderarse de ella y ponerla en funcionamiento en el aula con sus estudiantes? ¿Se crearon contenidos integrados para que el maestro y la maestra, en el momento de formar en ciencia, matemática, letras, sociales, idiomas y demás áreas, también formaran simultáneamente en valores éticos, cívicos, democráticos, para la convivencia, y sobre las normas compartidas que se constituyen en base fundamental para la convivencia entre la ciudadanía? Las respuestas positivas brillaron por su ausencia ante todas estas interrogantes. Una de las causas documentadas lo constituye el fracaso de la estructura creada para el acompañamiento a los y las docentes en la implementación curricular. En este sentido, Romero (2016) expresa que las Comisiones de Construcción Curricular, mejor conocidas como las CCC, las cuales eran espacios de reflexión y análisis de las experiencias didácticas que demandaba la nueva reforma en la integración de los ejes, se convirtieron en espacios improductivos de reuniones y de pérdida de tiempo a nivel nacional.

¿Tendrá entonces esa primera reforma global de la educación preuniversitaria alguna implicación para que nuestros niños y niñas de 8vo. grado sean los que tienen menos conocimiento cívico en el mundo? Del mismo modo, ¿podemos atribuirle a esa reforma el hecho de que nuestro país sea el segundo del mundo y el primero de América Latina en muertes por accidentes de tránsito, según el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del 2014? ¿Tendrá que ver con el hecho de que las muertes de mujeres en manos de hombres

***Fundamentada en la nueva estrategia de temas transversales, la reforma de principios de los años 90 elimina los contenidos filosóficos del nivel medio (incluso se eliminó el bachillerato de Filosofía y Letras, uno de los grandes errores de esa reforma) y retira la educación cívica del currículo dominicano, que luego incorpora a finales de la década (año 1997), con la justificación del poco conocimiento y respeto de los símbolos patrios...***

vayan incrementándose año tras año, llegando a ser el tercer país de la región en este indicador, según el informe del 2014 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)? ¿Ha incidido esa reforma en el hecho de que el 88% de las mujeres que dieron a luz en la década completa del 2000 sean madres solteras, o bien, lo que equivale a decir que solo una de cada diez de las familias dominicanas está constituida formalmente, según datos de la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2015)? Y ¿qué comentar de los actos de delincuencia, violencia y de inseguridad que vive nuestra nación, así como del déficit democrático que caracteriza a nuestros partidos, tanto los que están como los que no están en el gobierno de turno? ¿Tiene algo que ver el retiro del currículo de la educación preuniversitaria de las asignaturas relacionadas con la filosofía, en torno a los insoportables casos de corrupción que se evidencian en el Estado dominicano, el desconocimiento de los derechos de salud de las personas envejecientes, las imposiciones de los congresistas que reprimen el derecho de las mujeres a decidir cuándo procrear y cuándo no? ¿Y qué decir de la corrupción de la justicia,

que descarga a sindicatos políticos delincuentes y narcotraficantes políticos, cuando ella está para limitar los excesos del poder? ¿Tendrá que ver esa reforma con que el presupuesto nacional tome poco en cuenta las necesidades básicas humanas para su elaboración e implementación, o bien con el endeudamiento desenfrenado al que los sucesivos gobiernos están llevando a nuestra nación, y que ya alcanza una astronómica cifra por encima de los 30 mil millones de dólares (Ceara Hatton, 2016), cuando en el 2004 eran solo 9 mil millones? ¿Tendrá esto que ver con el hecho de que contamos con una ley de electricidad que penaliza el consumo y con ello el desarrollo? No olvidemos que en ciencias físicas el término energía es igual a trabajo y que en el ámbito social, el trabajo es igual a desarrollo; vale decir, entonces, que energía es igual a desarrollo, o lo que es lo mismo, sin energía no hay desarrollo.

Hoy día, el desarrollo es medido en términos de consumo de energía, llegándose a la conclusión de que los países más desarrollados son aquellos cuyos ciudadanos y ciudadanas consumen mayores cantidades de energía (Rifkin, 2014). Sin embargo, como prácticas que limitan el desarrollo de la nación dominicana, el gobierno aprobó una ley de electricidad en el 2001 y su modificación del 2007, en base a la cual la Superintendencia de Electricidad establece resoluciones que penalizan el consumo de energía<sup>5</sup> y, por tanto, condena al pueblo al subdesarrollo. Es decir, en la medida que una familia consume más kilovatios, el costo por unidad se va incrementando, llegando a ser, incluso, de un 250% cuando sobrepasa los 700 kilovatios. Esto significa que a mayor consumo, más cuesta la energía, contrario a todas las leyes del mercado, que sostienen que la compra de un artículo al por mayor resulta mucho más barato que la compra de pequeñas unidades del producto.

5. Esto se puede observar en la Resolución SIE-003-2016-TF y anteriores de la Superintendencia de Electricidad de la República Dominicana.

En fin, no podríamos afirmar cien por ciento que todos los problemas que hemos descrito sean causados exclusivamente por una reforma desacertada que buscó elevar la calidad de los aprendizajes en los años 90, pero esta parece haber errado en la construcción de una ciudadanía más ética, más consciente de sus derechos y de sus deberes y, por tanto, una ciudadanía más democrática. Una ciudadanía que reflexione y ponga como norte el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana. En este sentido, vale la pena comentar las acciones educativas puestas en marcha en Francia tras los atentados al semanario francés Charlie Hebdo en enero del 2015 matando a 12 personas (El Mundo, 2015); los de París en noviembre del mismo año, en que murieron al menos 132 personas (BBC, 2015); y, más recientemente, los de Niza en julio del 2016, en donde murieron 84 personas (El País, 2016); ataques atribuidos a la organización terrorista "Estado Islámico".

Las autoridades francesas reforzaron de inmediato la enseñanza de los valores de la Revolución: libertad, igualdad y fraternidad (El País, 2015). De esa forma han fortalecido la educación en valores éticos y laicos, que permiten el aprecio a la diversidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia como valores que construyen convivencia armónica, cosa esta que no hemos hecho como país, a pesar de los altos niveles de violencia que vive la sociedad dominicana actualmente.

### La reforma de la formación docente a la luz de los derechos humanos

Desde un enfoque de derechos, recordemos que la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 1948, post Segunda Guerra Mundial<sup>6</sup>,

6. En este conflicto, producto de la barbarie humana, murieron aproximadamente, 70 millones de seres humanos (Halleran, 2015).

en su primer artículo, el cual reproducimos textualmente, expresa que *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*. Ese artículo es precedido en el preámbulo por seis considerandos cuyos dos primeros reproducimos en este espacio, porque constituyen la base de la necesaria civilización y la convivencia humana, cuando expresan que:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

Pero también la Declaración Universal de los Derechos Humanos –en el momento de ser proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas– establece, previo al articulado que le da fisonomía, el compromiso de los Estados miembros de *educar a la ciudadanía en estos derechos*, y cuyo texto aquí también reproducimos:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, *promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades*, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Eso significa que para garantizar los derechos humanos de todas las personas es necesario que los mismos se enseñen en los sistemas educativos de todos los Estados y naciones del mundo, a fin de que podamos vivir en armonía, en paz, como personas civilizadas, en oposición a la selva, donde el más fuerte o el que tiene más poder termina oprimiendo a todas y a todos los demás, o bien eliminando a otras y a otros en base al uso de la fuerza. Es así como las constituciones de todos los países miembros del Sistema de las Naciones Unidas están obligadas a incorporar el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos, por mandato expreso de esta declaración.

En el caso nuestro, la constitución vigente, la del 2010 reformada en el 2015 para admitir la reelección del presidente de turno (en ese momento el actual mandatario, Danilo Medina), en su artículo 26 reconoce que la República Dominicana es un Estado miembro de la comunidad internacional (refiriéndose a la Organización de las Naciones Unidas) y como tal está abierto a la cooperación y a las normas del derecho internacional, dentro de los cuales se encuentran los derechos humanos. Es por el reconocimiento de esta obligación que, en su artículo 7, la Constitución afirma que:

*“la República Dominicana es un Estado Social y Democrático de Derecho, organizado en forma de República unitaria, fundado en el respeto de la dignidad humana, los derechos fundamentales, el trabajo, la soberanía popular y la separación e independencia de los poderes públicos”*.

En dicho artículo se afirma el compromiso de nuestro Estado con el respeto a la dignidad humana y a los derechos fundamentales de la ciudadanía reconocidos por la comunidad internacional. Este artículo describe el apego de la nación a los derechos humanos, los cuales debe promover, garantizar y proteger para el libre ejercicio de ciudadanía, en el marco del reconocimiento de los derechos de las personas. De ese mismo modo, en su artículo 63, la Constitución define su papel frente

al contenido de la educación que se imparte en los establecimientos públicos y privados del país, cuando, además de reconocer la importancia del ejercicio de la carrera docente, en su inciso 13 establece textualmente que:

Con la finalidad de formar ciudadanas y ciudadanos *conscientes de sus derechos y deberes*, en todas las instituciones de educación pública y privada, serán obligatorias la instrucción en la formación social y cívica, la enseñanza de la Constitución, de los derechos y garantías fundamentales, de los valores patrios y de los principios de convivencia pacífica.

La cita anterior imprime un mandato constitucional al sistema educativo dominicano, que tiene la obligación de construir una ciudadanía informada de sus derechos y deberes como base que sus-

***Eso significa que para garantizar los derechos humanos de todas las personas es necesario que los mismos se enseñen en los sistemas educativos de todos los Estados y naciones del mundo, a fin de que podamos vivir en armonía, en paz, como personas civilizadas, en oposición a la selva, donde el más fuerte o el que tiene más poder termina oprimiendo a todas y a todos los demás, o bien eliminando a otras y a otros en base al uso de la fuerza. Es así como las constituciones de todos los países miembros del Sistema de las Naciones Unidas están obligadas a incorporar el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos, por mandato expreso de esta declaración.***

tenta sus valores éticos y la convivencia social. En este sentido, la Ley General de Educación No. 66 del 1997, como forma de encarnar el ideal constitucional, resalta entre los principios y fines, en su artículo 4, el derecho a la educación, el respeto a la vida, la formación en valores, la cultura, la igualdad de oportunidades y otros principios no menos importantes que estos. Esta ley establece los fines de la educación dominicana, en los que plantea la formación como el horizonte más elevado de la aspiración de la ciudadanía dominicana en el marco de una nación civilizada, que no es otro que formar para la libertad ciudadana, la justicia social y la dignidad humana. En los tres primeros incisos del artículo 5, esto queda definido cuando la ley sostiene que su finalidad es:

formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo; formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, *conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades*, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana; educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

Es decir, se retoma nuevamente el enfoque de derechos humanos como el único camino para asegurar una convivencia armónica entre los seres civilizados en donde, en el marco de nuestra libertad y la justicia como primera virtud social (Camps, 1990), nos permita organizarnos en función del conocimiento de nuestros derechos y nuestros deberes frente a los y las demás, con los y las demás y en pro de los y las demás. Pues será difícil respetar la dignidad de los y las demás, si no respetamos sus derechos como seres humanos iguales entre sí, en términos de dignidad y derechos.



El enfoque de derechos es nuevamente retomado en la misión de la Ley 139 del 2001 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. En el inciso 5 del artículo 11, esta plantea que una de las misiones de este sistema consiste en:

contribuir a proteger y consolidar los valores que conforman la identidad de la nación dominicana, velando por inculcar en los jóvenes los principios que sustentan una sociedad democrática, la defensa de la soberanía nacional, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa (Congreso de la República Dominicana, 2001).

Entre los principales valores que sustentan una sociedad democrática se encuentran la libertad y la justicia, que encarnan todas las leyes, como es nuestro caso. Para que esa sociedad sea justa, entonces, las leyes que la conforman también deben serlo. Por eso se acuña el respeto a los derechos humanos o “derechos de la gente”, como nos recuerda Rawls (2001). Es decir, respeto a la dignidad, a la libertad en todas sus manifestaciones, la inclusión social, la justicia igualitaria, entre otros derechos no menos importantes.

El enfoque de derechos humanos es refrendado en la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 y en el Pacto Educativo. La primera, lo pone de manifiesto cuando emula los derechos de las personas consagrados en la Constitución y se fundamenta en una política transversal de derechos humanos. Es así como, en su artículo 11, expresa que:

todos los planes, programas, proyectos y políticas públicas deberán incorporar el enfoque de derechos humanos en sus respectivos ámbitos de actuación, a fin de identificar situaciones de vulneración de derechos, de discriminación o exclusión de grupos vulnerables de la población y adoptar acciones que contribuyan a la equidad y cohesión social (Congreso de la República Dominicana, 2011).

La segunda, el Pacto Educativo, lo refrenda cuando plantea que la educación es el medio más

pertinente para construir la cohesión social de la sociedad dominicana, por lo que se resalta nuevamente el derecho a la educación y la necesidad de construir una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes, de conformidad con la Constitución, personas autónomas, solidarias, éticas, socialmente responsables y comprometidas con la igualdad de género, la atención a la diversidad, la protección y el uso sostenible de los recursos del medio ambiente (Palacio Nacional, 2014).

Incluso, la misma normativa creada por el MESCyT para la reforma de la formación docente (Resolución No. 09-2015) establece el compromiso del país en cuanto a formar ciudadanos y ciudadanas en el marco de valores éticos y el desarrollo de habilidades para la innovación, pero también para el respeto al medioambiente (que somos todos y todas, incluyendo el medio) así como su desarrollo holístico. Textualmente, la normativa expresa en sus páginas 3 y 4 que:

nuestro principal compromiso como país es ayudar a formar estudiantes con grandes valores éticos; con capacidad de aprender permanentemente; con habilidades para cambiar,.... respetuoso del medio ambiente; que desarrolle en los estudiantes un potencial intelectual, físico y espiritual para la innovación y la transformación; formado dentro de una estrategia de desarrollo holístico y enfatizando el desarrollo del conocimiento, con posesión de habilidades lingüísticas y tecnológicas que la sociedad futura demandará (MESCyT, 2015, pp 3-4).

Siguiendo el mismo horizonte del párrafo anterior, en la página 4 y apoyados en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, la normativa expresa en el perfil del nuevo docente la necesidad de garantizar en nuestros ciudadanos y ciudadanas una “*educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (*Ibid*, p.4). Del mismo modo, plantea la necesidad de contar con docentes bien cualificados pedagógicamente y en tecnologías, así como la genera-

ción de entornos seguros, saludables e inclusivos. Por su importancia para este trabajo, también reproducimos aquí textualmente el contenido del párrafo de la normativa, que expresa que el país

requiere de alumnos educados por docentes capacitados y bien calificados, adecuadamente remunerados y motivados, de enfoques pedagógicos apropiados, apoyados por tecnologías de información y comunicación TICs apropiadas, así como también la creación de entornos seguros, saludables, receptivos al género, inclusivos y que cuenten con recursos adecuados, que faciliten el aprendizaje (Ibíd.)

Se enfatiza en la cita anterior la necesidad de que nuestra ciudadanía sea formada en una educación inclusiva, equitativa, en entornos seguros y saludables. Esto significa que la educación que reciba la ciudadanía dominicana debe ser una educación sin discriminación por género, color, religión, preferencias sexuales, origen económico o geográfico ni partidario; es decir, una educación para la tolerancia y la solidaridad. Los entornos seguros y saludables hacen alusión a la necesidad de una convivencia efectiva, donde se respeten los derechos y se cumplan los deberes, libres de violencia y vicios, en donde el norte sea la actuación ciudadana movida por el deber y la justicia, sin resentimientos, indignación ni remordimientos, como nos recuerda Strawson (1995). Así es como se entiende, desde nuestra óptica, lo de una educación inclusiva, equitativa, en entornos seguros y saludables.

En definitiva, el Estado dominicano, ya sea por pertenecer al Sistema Internacional de las Naciones Unidas, ya sea por su Constitución, o ya sea por sus leyes de educación, está obligado a enseñar en su sistema educativo, en todos los centros educativos del país, los derechos humanos, los valores éticos y la convivencia. Si esto es así, ¿cómo es que el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ha eliminado la asignatura “Legislación Escolar” del plan de formación de los y las docentes de todo el país? ¿Quién va a enseñar

los derechos humanos y las leyes de convivencia a nuestros niños, niñas, adolescentes y adultos? ¿No estaremos sembrando las bases para una sociedad de actos de barbarie como a los que hace referencia el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos? ¿No estaremos involucionando hacia formas más primitivas del reino animal? ¿Esto no es un absurdo?

**(...) el Estado dominicano, ya sea por pertenecer al Sistema Internacional de las Naciones Unidas, ya sea por su Constitución, o ya sea por sus leyes de educación, está obligado a enseñar en su sistema educativo, en todos los centros educativos del país, los derechos humanos, los valores éticos y la convivencia.**

Si en la formación de los y las docentes no se prevé la legislación escolar, en donde se trabajan la Constitución, que funda el Estado dominicano y establece los derechos constitucionales; la Ley General de Educación 66'97, que norma el sistema educativo nacional; el Código para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes que establece y protege los derechos de los niños, niñas y adolescentes; el Reglamento del Estatuto del Docente, que establece la carrera docente, así como los derechos y los deberes de estos; las ordenanzas que tienen que ver con la administración del currículo, su evaluación y la organización de la convivencia en los centros educativos, ¿cómo es que vamos a obtener como resultado un estado social democrático de derechos, cuando a quienes forman a la ciudadanía se les impide el derecho de conocer sus propios derechos?

En definitiva, la Resolución No. 09-2015, emitida por el CONESCYT para la reforma de la formación docente en las IES, que excluye la asignatura "Legislación Escolar" de todos los planes de formación docente, es inconstitucional, por lo que la misma está condenada a su fracaso, ya que se distancia de la formación de una ciudadanía para seguir construyendo un estado democrático, social y de derecho, como se establece en la Constitución vigente de la República Dominicana y viola, a la vez, la autonomía de la UASD, al imponerle determinados programas que violentan la regulación interna de la Institución, como lo es su Estatuto Orgánico (Universidad Autónoma de Santo Domingo, 2012) y la llevan a alejarse de su compromiso de educar a la ciudadanía desde el enfoque de Derechos Humanos.

## Un acto de humildad: reconocer nuestros errores y superarlos antes de que sea tarde

Aún estamos a tiempo de enmendar este error mayúsculo e incluso, en vez de retirarse la Legislación Escolar, se debiera introducir más legislaciones, como por ejemplo, las relacionadas con la educación vial, el libre acceso a la información, la seguridad social, la de administración pública, entre otras. Es decir, la formación de un ciudadano y una ciudadana conscientes de sus derechos y sus deberes. Si la democracia no facilita la construcción de una ciudadanía respetuosa de las leyes, cuando son justas, ¿cómo vamos a tener ese estado democrático, social y de derecho al que se alude en la Constitución? Eso no sería posible, ni siquiera "por obra y gracia del Espíritu Santo", retomando una frase muy típica del pueblo dominicano. De seguir en esta dirección, "que Dios nos tome confesados" dentro de los próximos diez años, pues los niveles de violencia actuales, serán recordados como "juegos de niños" frente a los que nos esperan. Pensemos en nuestros niños y

niñas, pensemos en nuestra juventud, en nuestra vejez, en fin, en nuestra gente, en nuestra ciudadanía, en nuestra humanidad.

Podríamos preguntarnos ¿qué se espera con esta reforma en términos sociales? Sin lugar a dudas, estaremos formando una ciudadanía que, al no conocer las normas compartidas que nos han llevado a los niveles actuales de in-civilización, cada vez se alejará de esas normas de convivencia, actuará por puro instinto animal, por puro utilitarismo egocéntrico, aumentando inmisericordemente la violencia que ya es en sí insoportable, así como el irrespeto a la dignidad humana y a los derechos de los y las demás. En fin, retornando a los tiempos de las cavernas, a los "países bananeros" como los describió el célebre político y comunicador social argentino Domingo Faustino Sarmiento; es decir, un retorno a la selva, al salvajismo, al "sálvese quien pueda", y pienso que este no es el deseo de quienes nos están dirigiendo como nación actualmente. Esto queda demostrado a través de la disposición presidencial<sup>7</sup> reciente que dispone, de forma obligatoria, la enseñanza de la Constitución en todos los centros educativos del país (Listín Diario, 06 de noviembre del 2016). Esta es una razón más para enmendar el error que se ha cometido.

***Aún estamos a tiempo de enmendar este error mayúsculo e incluso, en vez de retirarse la Legislación Escolar, se debiera introducir más legislaciones, como por ejemplo, las relacionadas con la educación vial, el libre acceso a la información, la seguridad social, la de administración pública, entre otras.***

7. El presidente Danilo Medina dispuso por decreto la enseñanza de la Constitución en todos los centros educativos del país.

Afirmemos con fuerza el propósito de la humanidad, el de la civilización que se construye en sus sistemas educativos, que no es otro que “construir más gente”, aunque con ello, probablemente, construyamos menos sabios; pues, la sabiduría está en el reconocimiento y el respeto de los derechos de los y las demás y la vida armoniosa con ellos y ellas. Un científico es un ser humano que puede aportar mucho a la sociedad, pero sin valores éticos y escrúpulos puede utilizar todos sus conocimientos para lesionar los derechos colectivos y saciar su ego a costa de la desgracia de innumerables colectivos humanos.

Debemos ir en la dirección indicada por la Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en materia de educación, según expone Delors en su informe a este organismo del año 1996. Pues, para finalizar, según este informe, la educación a lo largo de la vida debe mover a la ciudadanía al aprendizaje para conocer, para hacer, para ser persona, pero también para vivir juntos. Vivir juntos solo se logra en base al respeto y reconocimiento universal a las diferencias, como nos recuerda Taylor (1996) en su ética para la autenticidad, el respeto a los derechos de los demás y al cultivo de una actitud de tolerancia y aprecio a la diversidad. Eso se consigue conociendo, asumiendo y promoviendo los derechos y deberes de las personas. ¡No saquemos la legislación de la formación de nuestros docentes! Más que un error, sería una condena para nuestra sociedad.

### Referencias bibliográficas

- BBC (2015). Francia: lo que se sabe de los ataques reivindicados por Estado Islámico que dejaron al menos 132 muertos en París. Recuperado de <[http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151113\\_paris\\_ataque\\_ep](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151113_paris_ataque_ep)> (consultado en septiembre, 2016).
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (2014). *Feminicidios en América Latina*. Recuperado de <<http://oig.cepal.org/es>> (consultado en septiembre, 2016).
- CONECYT (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Recuperado de <<http://acento-main-cdn.odsoluciones.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/Normativa-para-la-formacion-docente-de-calidad-en-la-Rep-Dom-Dlc.-9-2015.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- Congreso Nacional de la República Dominicana (1997). *Ley General de Educación No. 66-97*. Recuperado de <<https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- Congreso de la República Dominicana (2001). *Ley de Educación Superior, Ciencia y tecnología No. 139-01*. Recuperado de <<http://www.seescyt.gov.do/baseconocimiento/Leyes%20y%20reglamentos/Ley139-01%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- Congreso de la República Dominicana (2011). *Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030*. <[https://www.unicef.org/republicadominicana/Ley\\_No\\_1-12\\_END\\_2030.pdf](https://www.unicef.org/republicadominicana/Ley_No_1-12_END_2030.pdf)> (consultado en septiembre, 2016).
- Consejo Nacional de Educación (2016). *Ordenanza 1-2016, que norma el Sistema de Pruebas Nacionales y de evaluación de los logros de aprendizaje de República Dominicana*. Recuperado de <<http://www.minerd.gob.do/sitios/pnacionales/Documentos%20Pruebas%20Nacionales/ORDENANZA%20N%C2%B01-2016.pdf>> (consultado noviembre del 2016).
- Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo (2001). *Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. En Gaceta Oficial 10097*. Recuperado de <<http://www.seescyt.gov.do/baseconocimiento/Leyes%20y%20reglamentos/Ley139-01%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>> (consultado agosto del 2016).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Barcelona: Santillana-UNESCO.
- Dussel, I. (s/f). *La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas*. Recuperado de <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:w\\_PP6-1GBM J:www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:w_PP6-1GBM J:www.oei.es/docentes/articulos/formacion_)

- docentes\_educacion\_secundaria\_AL\_ines\_dussel.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=do> (Consultado en septiembre del 2016).
- Educando (2015). *Tutorías para estudiantes pendientes de Pruebas Nacionales*. Recuperado de <<http://www.educando.edu.do/portal/tutorias-para-estudiantes-pendientes-de-pruebas-nacionales/>> (consultado en agosto del 2016).
- El Día (2014). *Pruebas Nacionales con las mismas malas notas. Promedio de calificaciones en Matemáticas, Naturales y Sociales fue 50 de 100*. Recuperado de <<http://eldia.com.do/pruebas-nacionales-con-las-mismas-malas-notas/>> (consultado en agosto del 2016).
- El Mundo (2015). *Al menos doce muertos en un tiroteo en la sede de Charlie Hebdo, el semanario francés que publicó las caricaturas de Mahoma*. Recuperado de <<http://www.elmundo.es/internacional/2015/01/07/54ad132422601d72428b4577.html>> (consultado en septiembre del 2016).
- El País (2016). *El Gobierno francés eleva a 84 los muertos en el ataque con un camión en Niza*. Recuperado de <[http://internacional.elpais.com/internacional/2016/07/14/actualidad/1468532799\\_683242.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2016/07/14/actualidad/1468532799_683242.html)> (consultado en septiembre del 2016).
- El País (2015). *Cuando la escuela no es 'Charlie'*. Recuperado de <[http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/16/actualidad/1421438256\\_885270.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/16/actualidad/1421438256_885270.html)> (consultado en septiembre del 2016).
- Garay Sánchez, A. (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, vol. LVIII, núm. 37, abril-junio, pp. 17-36. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274003>> (consultado en septiembre, 2016).
- Halloran, N. (2015). *Los caídos de la Segunda Guerra Mundial*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=m5G01Y7XHPE&feature=youtu.be>> (consultado en septiembre, 2016).
- Imbernón, F. (s/f). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En Carnicero Duque, P.; Silva García, P. y Mentado Labao, T. (Coords.). (s/f). *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO*. Recuperado de <[http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS\\_RETOS\\_DE\\_LA\\_PROFESION\\_DOCENTE.pdf](http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf)> (Consultado en septiembre del 2016).
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (1998). *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE)*. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/1231305.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- \_\_\_\_\_ (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- \_\_\_\_\_ (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Recuperado de <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- OECD (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana*. Recuperado de <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41428055.pdf>> (consultado en agosto del 2016).
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)>
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe global de muertes por accidentes de tránsito*. Recuperado de <[file:///C:/Users/usa/Downloads/9789241564564\\_eng.pdf](file:///C:/Users/usa/Downloads/9789241564564_eng.pdf)> (consultado en septiembre, 2016).
- Palacio Nacional (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030*. Recuperado de <<http://pactoeducativo.do/wp-content/uploads/2013/09/Pacto-Nacional-para-la-Reforma-Educativa-en-la-Republica-Dominicana.pdf>>(consultado en septiembre, 2016).
- Pérez, O. (2015). 88% de niños nacidos desde 2001 son de madres solteras. *El Caribe*. Recuperado de <<http://www.elcaribe.com.do/2015/09/03/sur-donde-existen-mas-madres-solteras#sthash.WuSWxRhS.dpuf>>(consultado en septiembre, 2016).
- Piñeros, L. J.; Scheerens, J. (2000). *Efectividad Escolar de los Centros de Educación Media en la República Dominicana*. Santo Domingo: SEE.
- Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la razón pública*. Barcelona: Paidós.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Paidós.
- Romero Gómez, P. (2016). La transformación curricular del 1995. En *Facetas Educativas*, 1(1), 62-65. Santo Domingo: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo: Editora Búho.
- Schulz, W. y otros (2009). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*. Recuperado de <[http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/)

- Electronic\_versions/ICCS\_2009\_Initial\_Findings\_Spanish.pdf> (consultado en agosto del 2016).
- Secretaría de Estado de Educación (1994a). *Fundamentos del Currículo, Tomo I*. Santo Domingo: SEE
- \_\_\_\_\_ (1994b). *Fundamentos del currículo Tomo II*. Santo Domingo, República Dominicana: SEEC.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (Tomo I)*. Santo Domingo: SEE.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.
- StudyUSA (2015). *Explicación del sistema educativo estadounidense*. Recuperado de <<https://studyusa.com/es/a/87/explicacion-del-sistema-educativoestadounidense>> (Consultado en septiembre del 2016).
- Superintendencia de Electricidad de la República Dominicana (2016). *Resolución SIE-003-2016-TF*. Recuperado de <[http://www.sie.gob.do/images/sie-documentos-pdf/marco-legal/resoluciones-sie/2016/RESOLUCION\\_SIE-003-2016TF\\_\\_TARIFA\\_FEBRE-RO\\_2016.pdf](http://www.sie.gob.do/images/sie-documentos-pdf/marco-legal/resoluciones-sie/2016/RESOLUCION_SIE-003-2016TF__TARIFA_FEBRE-RO_2016.pdf)> (consultado en septiembre, 2016).
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*, Barcelona: Paidós.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (2012). *Estaduto Orgánico*. Santo Domingo: Dirección de Publicaciones. <<https://www.uasd.edu.do/files/Estaduto%20vigente.pdf>> (consultado en septiembre, 2016).
- Universitat de Barcelona (2016). *Máster de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas*. Recuperado de <[http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta\\_formativa/master\\_universitari/fitxa/F/M2605/index.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/master_universitari/fitxa/F/M2605/index.html)> (consultado en septiembre, 2016).
- Vargas, E. (2014). Resultados Pruebas Nacionales 2012-2014. *Acento.com*. Recuperado de <<http://acento.com.do/2014/opinion/8166767-resultados-pruebasnacionales-2012-2014/>> (consultado en agosto del 2016).



## Manejo del currículo, Jornada Escolar Extendida y Teoría de los Tiempos Educativos

VÍCTOR SALAZAR MEDINA

La Jornada Escolar Extendida se concibe como una política de Estado que tiene como objetivo *“lograr aprendizajes de mayor calidad a partir del desarrollo de las competencias fundamentales, alargando el tiempo de trabajo educativo en la escuela”*, (MINERD 01-2014), haciendo un uso racional del tiempo disponible y cumpliendo con la protección de quienes estudien en ella. Un tiempo mayor, se piensa, brindará la oportunidad para desarrollar estrategias de investigación, de integración de los diversos actores involucrados en el proceso y de logro de cambios en los maestros y maestras y en las familias de las y los educandos.

Esta política la conforman conjuntos de planes y proyectos cuyo propósito es el avance de la educación dominicana en tres aspectos fundamentales, que son: calidad, equidad e inclusión social, y forma parte de las Metas Educativas 2021, como parte de un acuerdo al que se arribó en el 2008 por todos los ministros y ministras de educación de la región de Latinoamérica, donde se propone *“ampliar el número de escuelas de tiempo completo en primaria, con el objetivo de cubrir entre el 20% y el 50% de las escuelas públicas en el año 2021”* (Rivas, 2013; p.3).

La Jornada Escolar Extendida propone un cambio en el funcionamiento de los centros educativos y para esto se requiere de un enfoque distinto de la práctica docente, que tenga como fundamento la evaluación tanto en el plano de la institución escolar como en la enseñanza, con el fin de identificar los puntos que se hace necesario mejorar, así como el monitoreo de los planes y los procesos.

La escuela donde se aplique este tipo de jornada debe ser un espacio capaz de agrupar a todos actores del centro educativo, *“de tal manera que los procesos de aprendizaje desarrollen sus capacidades y contribuyan a su formación humana e integral”* (MINERD, Política Nacional de Jornada Escolar Extendida, 2015), proceso de unificación que tendrá su origen en la propia iniciativa de sus miembros, identificando las características particulares de la comunidad donde se desarrolla la escuela. Considerar estos contextos ayudaría a que educadores/educadoras y educandos/educandas no sientan la dureza de cumplir tareas y procedimientos impuestos, sino que vivan cada proceso como algo propio, identificados/as y empoderados/as del caminar del centro.

En el marco de las ideas relativas a esta política, se consideran como pilares en el funcionamiento de las instituciones escolares los principios de autonomía en términos de la facultad para reflexionar sobre sus propios problemas, tomar decisiones y plantear soluciones; la participación, considerando los sujetos educativos en la disposición al diálogo, la escucha y el respeto, así como la formación, vista como un resultado de la evaluación constante de la práctica diaria. En la escuela donde se aplique esta modalidad, los docentes y las docentes serán observadores de sus propias acciones, haciendo posible la sistematización de sus experiencias, con el fin de comunicarlas y debatirlas, haciendo predominar la meditación, el diálogo, el intercambio de saberes, el consenso y la pluralidad.

Pero las aspiraciones de mayor relevancia cuando se trata de Jornada Escolar Extendida son las llamadas competencias fundamentales, las cuales están llamadas a articular todos los procesos que se realicen en la escuela, ya que cada acción educativa debe conducir hacia el desarrollo de estas. Son básicas porque tienen que ver con cada dimensión del progreso humano, tales como el pensamiento ético, lógico, sistemático y crítico, hasta su facultad para comunicarse de manera creativa, manejo de la tecnología de la información y su actitud responsable frente a la nación y el mundo (MINERD, Política Nacional de la Jornada Escolar Extendida, 2015).

Con la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida el MINERD pone en claro lo que es su objetivo central, el cual expone de la siguiente manera:

En atención a que el objetivo central de la PJEE se orienta a procurar las condiciones óptimas para que las niñas, niños y jóvenes aprendan, se hace necesario reiterar la necesidad de explicitar en un modelo curricular y pedagógico las características que le confieren identidad a cada nivel y ciclo de la estructura académica. La esencia de la escuela es que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprendan (MINERD, Política Nacional de Jornada Escolar Extendida, Enero 2015).

Con este proyecto, el Ministerio de Educación de República Dominicana tiene la meta de llevar “un millón de estudiantes a esa modalidad, lo que significaría que el 50% de estudiantado en las escuelas públicas estaría en jornada extendida” (Martínez, 2014). Pero se trabaja para superar esa aspiración hasta el 80% de todas las escuelas del país, considerando que la población estudiantil en estas alcanzan la cifra de los 2,100,000.

### Ventajas del proyecto de la jornada extendida

Entre las ventajas que el proyecto contempla están las siguientes:

- Ofrecer una educación de mayor calidad en las escuelas, logrando una formación integral en los alumnos y alumnas.
- Producir transformaciones institucionales a partir de un cambio de actitud de los educandos y educandas
- Los maestros y las maestras contarían con unas cuatro horas más de trabajo, en total unas ocho horas, que les facilitarían, además de lograr mayor estabilidad laboral, “*planificar e implementar las estrategias metodológicas que les permitan mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes*” (MINERD).
- Los niños y niñas mejorarían su calidad de vida al recibir desayuno y comida en la escuela, mientras los padres y las madres pueden estar en sus lugares de trabajo con sosiego “*de saber que sus hijos e hijas están desarrollándose en un espacio seguro y confiable donde reciben protección social y nutrición*” (MINERD).
- Se considera una política de una prioridad alta para la Presidencia de la República, que se presenta como el primero en liderar la misma, seguido por el Ministerio de Educación de República Dominicana y luego por los Centros Educativos y los demás sectores.



***Pero las aspiraciones de mayor relevancia cuando se trata de Jornada Escolar Extendida son las llamadas competencias fundamentales, las cuales están llamadas a articular todos los procesos que se realicen en la escuela, ya que cada acción educativa debe conducir hacia el desarrollo de estas. Son básicas porque tienen que ver con cada dimensión del progreso humano, tales como el pensamiento ético, lógico, sistemático y crítico, hasta su facultad para comunicarse de manera creativa, manejo de la tecnología de la información y su actitud responsable frente a la nación y el mundo***

- Por otra parte, los agentes económicos y comerciales de las comunidades protagonistas, es decir, productores, fabricantes, suplidores verían incrementar sus ganancias netas, ya que, por política estatal, todo insumo debe adquirirse localmente (Báez, 2013).

## La Jornada de la Tanda Extendida en América Latina

En América Latina viene ensayándose, hace varios años, el proyecto de Jornada Extendida. Los casos de mayor relevancia parecen ser los de Chile, Argentina, Uruguay, Venezuela y México. Para Rivas (2013), en Latinoamérica, la manera como se ha implementado tiene sus características particu-

lares y sus enseñanzas, experiencia que terminará siendo provechosa para enriquecer el plan dominicano y lograr un buen inicio o un arranque satisfactorio.

En Chile, por ejemplo, los y las docentes “*expresaron agotamiento ante la repetición de un formato de enseñanza tradicional en doble turno.*” (Rivas, 2013, p. 2) y, como resultado se elaboró una propuesta que enfatiza el cambio institucional y una activa participación de las escuelas. Esto significó tener más horas de clase sin una redefinición de la organización institucional o pedagógica de la enseñanza. En este sentido, fue una política de “más de lo mismo”, con baja planificación educativa.

Otra experiencia a considerar es la del Estado de Mendoza (ciudad del oeste de Argentina), donde las escuelas se destacan al presentar proyectos como propuestas propias para llevar a efecto el Plan de la Jornada Extendida, lo que permitió, por parte del Estado, mayor grado de autonomía para los centros educativos con estas características.

Río Negro (provincia de Argentina situada en el sur del país) nos arroja la experiencia de un Congreso sobre el tema de la Jornada Extendida, donde se realizan intercambios de las diversas escuelas. Esta es una práctica muy importante en el proceso de socializar los conocimientos y hacer nuevas propuestas para seguir avanzando en la aplicación del proyecto.

De acuerdo a la investigación de Rivas en Córdoba, Argentina, se establecieron cinco campos del conocimiento y cada centro educativo tuvo la autonomía de elegir talleres para desarrollarlos; México presenta una experiencia interesante al establecer para los y las docentes unas cinco horas de trabajo institucional, es decir, que en la jornada se les pagan esas horas para realizar reuniones, preparar clases, evaluar a los alumnos y alumnas y efectuar tutorías.

Concluye Rivas afirmando que toda política de esta naturaleza debe tener una idea clara del

tiempo educativo, considerando que *“simplemente más horas de clase traen mejores efectos es una perspectiva simplificada y riesgosa.”* (Rivas, 2013; p. 11)

## La teoría de los tiempos educativos y la Jornada de la Tanda Extendida

En los “Criterios para la Organización de los Centros de Jornada Escolar Extendida” (MINERD, 2014) el tiempo de trabajo debe organizarse de tal manera que asegure el estudio de los educandos, la investigación, así como la reflexión permanente de la práctica de maestros, maestras y estudiantes.

La distribución del tiempo de ocho horas en la escuela de la Jornada Extendida está claramente especificada en el cuadro 1:

Desayuno		
8:00-8:15	Acto de la bandera	
8:15-9:00	Clase 1	Bloque 1
9:00-9:45	Clase 2	
9:45-10:15	Recreo 1	
10:15-11:00	Clase 3	Bloque 2
11:00-11:45	Clase 4	
11:45-12:45	Almuerzo	
12:45-13:30	Clase 5	Bloque 3
13:30-14:15	Clase 6	
14:15-14:30	Recreo 2	
14:30-15:15	Clase 7	Bloque 4

(MINERD, 2014)

En el Documento donde se orienta acerca de la organización en los centros donde se implemente el Modelo y se presentan las ideas del Ministerio de Educación con relación al tiempo de los educadores y educadoras. Se afirma que el tiempo del maestro y la maestra está formado por dos componentes fundamentales. El primero corresponde

a su práctica de enseñanza, en su relación directa con los grupos de estudiantes; mientras que en el segundo componente del tiempo hay una descripción acerca de la cantidad de actividades que debe realizar el docente o la docente fuera de su relación directa con el estudiantado, siempre con miras a fortalecer y hacer más eficiente la misma.

Este trabajo requiere del maestro y la maestra y, además, tiempo para la elaboración o modificación del currículo del Centro, tiempo para la planificación general, para coordinar con otros maestros y maestras de ciclos, de nivel, de áreas y de grado, así como para programar actividades didácticas. Requiere, asimismo, tiempo para la reflexión de su práctica, para sistematizar e investigar, realizar las evaluaciones permanentes, la corrección de trabajos y las evaluaciones del Centro, al terminar un período escolar y antes de iniciar un período de vacaciones.

De las 40 horas semanales, 33 serán destinadas para la impartición de las asignaturas; 7 se destinarán para que el o la docente realice su planificación, mientras que las 4 restantes serán para organizar lo referente a los cursos optativos y actividades complementarias.

Se enfatiza sobre la importancia que tienen los maestros y maestras de planta en las áreas correspondientes en la impartición de los Cursos y Talleres Curriculares Optativos, es decir, que estarán bajo su responsabilidad. Solo algunos de esos cursos podrían requerir de especialistas contratados, tales como de las Áreas de Lenguas Extranjeras, Educación Física y Educación Artística, siempre con el apoyo de los y las docentes del Centro.

En Política Nacional de Jornada Escolar Extendida (MINERD, 2015) también se reitera sobre la necesidad de que en un Centro de Jornada Extendida todo espacio temporal sea un escenario de enseñanza y aprendizaje, desde recreo, alimentación y silencio. Aquí, el centro educativo debe ser un escenario de investigación-acción-participación,

donde la deliberación debe ser constante en la relación pedagógica cotidiana entre los educadores y educadoras, con el fin de buscar soluciones permanentes a los conflictos del aula.

De acuerdo a la Circular del MINERD relativa a Distribución del Tiempo en las Escuelas de Jornada Extendida la distribución y organización del tiempo ha de ser una permanente construcción, dándosele autonomía a los centros de organizar esta variable, de tal manera que asegure el trabajo de investigación de los alumnos y alumnas y los procesos continuos de reflexión de los maestros y maestras.

Cada centro educativo desarrolla diversidad de Cursos y Talleres Curriculares Optativos, tutorías de apoyo al estudiantado, clubes, actividades culturales, entre otros, tomando en consideración que todos los momentos y propuestas formativas contribuyen a fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes, en el contexto del proceso de desarrollo curricular (MINERD, 2014).

Precisamente en este asunto es donde observamos las mayores limitaciones del proyecto de la Jornada Extendida. El Ministerio es muy explícito en cuanto a la distribución del tiempo de los y las estudiantes, pero solo se limitan a expresar lo que el docente o la docente debe hacer, sin ofrecer la explicación detallada del tiempo necesario del maestro y maestra para realizar tan ardua tarea, sobre todo en el segundo momento.

Doménech y Viñas (2007) afirman que *“El colectivo de enseñantes se queja insistentemente de la falta de tiempo”*, y que este factor es el culpable de la mayoría de los problemas que afectan a su profesión. Consideran que el tiempo es una variable que socialmente puede ser causa de conflictos, ya que entre los diferentes tiempos que coexisten en la escuela es complicado encontrar la armonía necesaria.

“Posiblemente debería reducirse el tiempo en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria para

que el profesorado haga las tareas de planificación que el desarrollo del currículum exige” (Doménech y Viñas, 2007, p. 16).

Para Silvero (2007, p. 2) a partir de los años ‘60 se habla de un nuevo síndrome que lo padecen profesionales que se encuentran en contacto con personas, que lo es el *burnout* o síndrome de “quemarse” por el trabajo. Acorde a la autora, dicho síndrome desata *“baja satisfacción y motivación hacia el trabajo, problemas de salud, absentismo laboral, propensión al abandono de la actividad profesional”* y, como consecuencia, un deterioro marcado en la calidad de la labor del docente, enfatizando que todo esto es efecto de la prolongación de situaciones que le generan estrés laboral a los maestro, y afirmando que las investigaciones que se habían realizado en la década de los 90, a partir del 2001 hasta el 2003 arrojaban que un 30% del profesorado tenía el síndrome de *burnout*.

Según Silvero (Ibíd, p.2), considerando investigaciones psicológicas recientes, el estrés es una consecuencia de las variables: privaciones de autonomía, competencia y conexión afectiva, las que pueden muy bien explicar la situación de deterioro emocional de muchos docentes. La *“sobrecarga de trabajo o la escasez de recursos”*, así como la falta de conexión afectiva en los espacios donde labora y la percepción relacionada con la falta de facultades para realizar el trabajo docente de manera efectiva, generan situaciones de estrés laboral que aumenta la baja autoestima profesoral.

De acuerdo a Morel (2015) el síndrome de *burnout* se suma a una serie de enfermedades que padecen las maestras y maestros dominicanos, tales como: cardiovasculares, del aparato locomotor y las relacionadas con la salud mental. Haciendo referencia a la investigación realizada por Emilia Dore Despradel en el año 2014, sustentada en una muestra de 377 profesores y profesoras en el Gran Santo Domingo, se determinó que el 42% de los maestros y maestras padece el síndrome del

*burnout*, mientras que el 51% de los encuestados siente un alto grado de despersonalización, y un 56% tiene un bajo grado de realización personal.

El riesgo de que los maestros desarrollen trastornos psiquiátricos es dos y hasta tres veces mayor que otros profesionales, ya que dentro de su rutina diaria deben lidiar con múltiples tareas como reuniones de padres, las situaciones individuales de cada estudiante, evaluaciones, preparación de clases (trabajo fuera de horario), alto nivel de exigencia por parte de sus superiores, entre otras. (Morel, 2015, p.)

De acuerdo al reportaje realizado por la periodista Bethania Apolinar (Listín Diario, marzo 2014) titulado "Vivencias en una Escuela de jornada extendida", "la mayoría de los profesores continúan impartiendo clases normales a sus estudiantes hasta las 4:00 de la tarde y terminan "explotados", debido a la carencia de docentes especializados para las áreas curriculares complementarias.

Pero resulta preocupante cuando el MINERD afirma lo siguiente:

El personal docente de las Áreas Curriculares será responsable de desarrollar los distintos Cursos y Talleres Curriculares Optativos. Cuando el Centro Educativo no cuente con un o una docente con las competencias para impartir algún curso o taller, podrá sugerir la contratación excepcional de personal que responda al perfil establecido (MINERD, 2014)

A pesar de que el tiempo de que dispone cada alumno o alumna en la escuela es igual al que le corresponde a los y las docentes de planta, las etapas que componen el tiempo de cada uno no debe asegurar un intercambio en el mismo espacio cada vez, debido a lo diverso de la naturaleza de las tareas que le corresponden al maestro y maestra, lo que redundaría en un conflicto a la hora de aplicar la normativa establecida para el tiempo del profesor, sobre todo a la que el Ministerio considera como la segunda parte de su tiempo de trabajo.

***A pesar de que el tiempo de que dispone cada alumno o alumna en la escuela es igual al que le corresponde a los y las docentes de planta, las etapas que componen el tiempo de cada uno no debe asegurar un intercambio en el mismo espacio cada vez, debido a lo diverso de la naturaleza de las tareas que le corresponden al maestro y maestra, lo que redundaría en un conflicto a la hora de aplicar la normativa establecida para el tiempo del profesor, sobre todo a la que el Ministerio considera como la segunda parte de su tiempo de trabajo.***

La relación que se debe establecer entre los diversos tiempos, tanto del educando/educanda como del docente o la docente, se determina a partir de los trabajos de enseñanza que es necesario realizar. Por su naturaleza, la escuela debe procurar que cada acción del alumno o alumna esté en correspondencia con otra del educador/educadora, pero cada tarea del educador/educadora en el interior del mismo centro educativo no necesariamente debe estar directamente enlazada con la de los alumnos/alumnas, aunque sí indirectamente, ya que su fin último se conduce hacia esa dirección.

El Proyecto de la Jornada Extendida requiere de mayor número de docentes, cantidad que se determina por el tiempo que necesita cada educador o educadora para cumplir con todas las funciones que le corresponde realizar en una escuela que pretende mostrar competencias de administración, supervisión, evaluación y producción de conoci-

mientos. De lo que se desprende que el tiempo en general que requiere un educador o educadora para realizar todas sus tareas, ya sea en relación directa con el alumnado o no (reuniones, planificación, investigación, actualización, etcétera) debe ser igual al tiempo que dure la Jornada Extendida, mientras que los tiempos necesarios para ejecutar las mismas, fuera de las funciones propiamente de instrucción, deben ser bien precisados para que no haya distorsiones en los procesos de desarrollo institucional y de las competencias profesionales de los maestros y maestras.

Hace unos años atrás, los educadores y educadoras realizaban los trabajos de corrección de exámenes aplicados a sus estudiantes en sus hogares, debido a que no tenían espacios en la escuela para hacerlo, lo que constituía un hecho inadmisibles. También otra medida divorciada de las normas pedagógicas que va en desmedro de las y los docentes es la de asignarle un tiempo excesivo con los alumnos y alumnas cada día. Luego de terminar una clase de dos o tres horas, no es justo que un docente vuelva a encontrarse con otro grupo de estudiantes por dos o tres horas más. Desde el punto de vista humano, y considerando que se trabaja con grupos de personas con diversos temperamentos y necesidades particulares a los que es pertinente prestar atención en un mismo lugar y tiempo, los resultados son un aumento de gasto de energía física y mental en corto tiempo.

La escuela que tenga como meta ofrecer una educación bajo estándares de calidad debe contar con un cuerpo docente facultado para realizar aportes a los problemas cotidianos del plantel, sean estos de su competencia directa o no, así como del proyecto curricular, además de preocuparse por su propio crecimiento profesional y humano. Sin mencionar las tareas mensuales o semestrales correspondientes a reuniones con los padres y madres, intercambios inter-escolares y reunión de la asamblea del centro escolar, todas requieren de espacios en los calendarios escolares. Unos espacios

temporales necesarios para estas labores, fuera del salón de clases, también requieren de espacios territoriales para realizar las mismas. Hay que crear una estructura de cubículos bien distribuidos y con un diseño que ofrezca comodidad para las labores de planificación y lectura profesoral, al igual que salas con capacidad para reunir a los grupos de las áreas, grados o niveles.

El proyecto de la Jornada Extendida debe precisar bien los tiempos del cuerpo docente para, de una vez y por todas, desterrar el modelo tradicional en el cual el educador o educadora no tiene un papel protagónico en el currículo de centro ni en las decisiones fundamentales que determinan el futuro de la escuela. Bajo estas circunstancias, es visto como un empleado o empleada con la responsabilidad de cumplir “*mil por mil*” las horas en el aula.

Todos los tiempos que le son necesarios al docente fuera de la instrucción, no deben ser inferior al 30% del tiempo global disponible en el centro educativo. Lo que significa que el maestro o maestra laborara en aula unas 6 horas promedio, mientras que los restantes deben ser tiempos destinados a las diversas actividades institucionales, que también son educativas. Es bueno enfatizar que las labores magisteriales extra salón de clases son fundamentales para alcanzar la calidad del trabajo en el aula.

Luego de cada bloque de clases el docente requiere de un cambio de actividad de por lo. Menos una hora. Lo anterior se justifica en lo psicológico y formativo. De la misma manera, el tiempo educativo que le es necesario al maestro debe estar claramente establecido en su horario de trabajo. El espacio temporal fuera de aula está formado por un conjunto de tiempos particulares destinados a los siguientes trabajos:

- Reuniones semanales con su área (lengua española, matemáticas....)
- Reuniones semanales con el grado o nivel
- Tutorías o reuniones con alumnos en particular o grupos

- Trabajo de planificación diaria y semanal
- Trabajo de investigación de los temas a trabajar en la semana, así como temas pedagógicos asignados
- Trabajos de corrección y calificación de los diversos materiales entregados por los grupos de alumnos a su cargo

El currículo procura el desarrollo de las llamadas Competencias Fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Alcanzar estas metas solo es posible con una concepción de escuela cuya organización afirme en los y las docentes sólidas capacidades profesionales. Los mismos criterios de gestión de centro son los que expresan estas exigencias del sistema y requieren de una ruptura marcada con los esquemas de rutina donde se concibe a los maestros y maestras encerrados con los alumnos y alumnas en las aulas.

Los educadores y educadoras deben disponer de tiempo para ofrecer tutorías al alumnado. En escuelas organizadas y de vanguardia en el país, vemos que los y las docentes cuentan con espacios temporales y territoriales en sus horas fuera de aula, donde los alumnos y alumnas pueden visitarles para recibir orientaciones específicas sobre procesos individuales de aprendizaje o trabajos grupales, que no es posible realizar en el salón de clases.

Necesitan tiempo para realizar su planificación semanal y hacer revisiones diarias. Los planes son reflexiones, más que “camisas de fuerza” o instrumentos burocráticos. Se convierten en instrumentos de desarrollo cuando los maestros y maestras son los propios constructores del currículo del centro y sistematizan sus experiencias de manera constante.

### El tiempo para investigar y actualizar los conocimientos

En una escuela innovadora que quiera fomentar el progreso del conocimiento y la calidad de su enseñanza debe contar con una maestra, un maes-

tro investigador, capaz de hacer lecturas reflexivas, combinando la teoría con la realidad del aula, visitando la biblioteca del centro y sistematizando sus experiencias.

Los educadores y las educadoras deben hacer un trabajo en equipo. No se concibe institución alguna que pretenda ser funcional si sus miembros no se reúnen de manera periódica. Existen instituciones escolares de prestigio en el país donde sus colectivos se reúnen todas las semanas para deliberar sobre los procesos educativos e institucionales.

Muchas veces, los maestros y maestras tienen que participar en las reuniones de sus áreas y también de su grado en la misma semana. En estas reuniones se delibera sobre la práctica llevada a efecto y los planes futuros; también se pueden discutir temas diversos del grado, nivel o área haciendo propuestas. Cada colectivo tiene un coordinador o coordinadora que se elige o designa por sus méritos profesionales, experiencia y antigüedad en la institución. Con esta base organizacional, se construye una escuela con competencias en las labores de producción y sistematización de los conocimientos, autonomía cada vez mayor en la construcción de sus currículos y en una excelente gestión hacia el desarrollo humano en todas las áreas y sectores de la escuela.

***Los educadores y las educadoras deben hacer un trabajo en equipo. No se concibe institución alguna que pretenda ser funcional si sus miembros no se reúnen de manera periódica. Existen instituciones escolares de prestigio en el país donde sus colectivos se reúnen todas las semanas para deliberar sobre los procesos educativos e institucionales.***

Más que programas de capacitación, la escuela debe funcionar como un laboratorio de construcción y desarrollo de capacidades de manera continuada. En escuelas autogestionarias, los educadores y educadoras están de manera constante aportando, creando y haciendo los cambios que se hacen pertinentes, certificando una dinámica curricular nunca vista en cualquier sistema educativo. En una unidad educativa formal, con capacidad de automanejo, se establece un verdadero intercambio de saberes en el marco del todo el sistema, haciendo desaparecer la imposición y el autoritarismo, prevaleciendo el interés de la ciencia pedagógica sobre cualquier otro.

Continuar a la velocidad en que se encuentra el establecimiento de este modelo, exhibiéndolo como la solución de la educación, sin considerar este conjunto de variables, puede generar más problemas que las soluciones que se piensan lograr. Más de mil centros educativos en todo el país con carencia de maestras y maestros de planta y especializados, con espacios inadecuados para el servicio de alimentos; con maestras y maestros extenuados por el exceso de trabajo en las aulas tanto en la enseñanza de asignaturas básicas como del currículo complementario, se pueden convertir en un problema de gran magnitud y de difícil solución para el Estado dominicano.

Ofrecerles a los alumnos y alumnas desayuno y comida en el interior de las escuelas se manifiesta como un elemento positivo apoyado por diversos sectores del país; sin embargo, desde el punto de vista del trabajo de un centro escolar como un todo o sistema, este es un factor que merece un espacio serio de estudio.

## Preocupaciones

Varios sectores de la población han manifestado preocupación por la forma como se ha estado aplicando el Proyecto de la Jornada Extendida. Dentro de las preocupaciones está la referente a las

improvisaciones y pérdida de tiempo, debido a la escasa planificación con relación a las actividades curriculares complementarias, que deben ocupar el 50% del tiempo cada día, así como la necesidad de contratar personal especializado para dirigir las mismas. (Acento.com.do, 2015).

En el 2013, el periódico Listín Diario alertaba sobre lo siguiente:

“hasta ahora la jornada está siendo completada por los maestros de asignaturas regulares, lo cual no puede ser porque están “explotados”. (Listín Diario.com, 2013)

Ante la falta de maestros, maestras y personal especializado, el MINERD -a través de su página- ofrece becas por medio del Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM) para bachilleres interesados e interesadas en estudiar educación, para maestras y maestros graduados que quieran formarse como *“profesionales de áreas no pedagógicas que quieren habilitarse para ejercer la docencia en centros educativos públicos”*. Para este programa podrán optar todos los maestros y maestras nombrados en aula y orientadores y orientadoras que no sean titulados. Afirma el Ministerio que todos los profesionales de las distintas áreas, *“sin importar que ejerzan o no como docentes”* pueden integrarse al trabajo de la Habilitación Docente, lo que manifiesta la necesidad urgente que existe de maestros y maestras para que este proyecto funcione a cabalidad.

Para el Listín Diario *“la falta de cocinas y áreas para comer adecuadas son las principales dificultades que tienen las escuelas”* de la modalidad de Jornada Extendida, ya que los estudiantes se ven obligados a comer en las aulas teniendo que llevar a la escuela los utensilios requeridos desde la casa. (Listín Diario, 2013).

Otro hecho ligado al abastecimiento de alimentos que también preocupa a muchas personas ligadas al proceso educativo formal, es el referente a la relación de la escuela con los abastecedores.

En el proyecto de la Jornada Extendida deben convivir de manera armónica los trabajos educativos formales, de un lado, con las actividades de nutrición, por el otro. Todos involucran a estudiantes, profesores y autoridades. Esto requiere que el Proyecto de Centro integre estas variables y estas contribuyan con el logro de las metas. También supone una estructura de trabajo y supervisión que no afecte la organización de la parte correspondiente a la enseñanza y la investigación.

De igual manera, preocupa que se afirme que los “*abastecedores privados son previamente seleccionados por los directores de los centros educativos*” (Batista, 2013), debido a que estos tienen funciones de dirección ligadas a la educación, por lo que se hace perentorio revisar hasta qué grado sea saludable el involucramiento de estos sujetos educativos en asuntos de este tipo que abarcan también intereses económicos.

### Recomendaciones

Recomendaciones ante los grandes desafíos del Proyecto de Tanda Extendida:

- Crear los mecanismos institucionales que aseguren una participación constructiva de todos los actores del proceso, sobre todo el correspondiente a los y las docentes, punto capital a la hora de hablar de una escuela con una gestión de calidad, a partir de la práctica magisterial de investigación, sistematización y reflexión constantes.
- Cuidar la velocidad con que se está implementando el Proyecto en las escuelas, considerando la carencia de maestros, maestras, especialistas, supervisión general de los procesos docentes, gastronómicos y de higiene. Actualmente están integrados a este programa más de 1,350 centros educativos en todo el país. La simple prolongación de la jornada de trabajo en una escuela no asegura calidad en los procesos educativos. (Acento.com, 2015)
- Que la multiplicidad de funciones de una organización que comparte docencia, investigación institucional, trabajo colectivo, democracia interna, proceso de alimentación, recreo e higiene, entre otros, logre una coherencia en el hacer, a partir de un currículo de integración disciplinar.
- Condicionar el establecimiento de nuevas unidades de la tanda extendida a la creación de mecanismos que aseguren el factor calidad a partir de las experiencias obtenidas

### Referencias bibliográficas

- Apolinar, B. (2014) *Vivencias en una escuela de jornada extendida*, <http://www.listindiario.com/la-republica>, Santo Domingo.
- Báez, H. (2013) *Tanda extendida*, <http://www.z101digital.com/>, Santo Domingo.
- Batista, L. (2013) *Más de 300 empresas reparten el almuerzo de la tanda extendida*, Diario Libre, Santo Domingo.
- Martínez, D. (2014) *La tanda extendida no tendrá currículo especial*, *El Caribe*, Santo Domingo.
- Morel, M. (2015) *42% de maestros padece el trastorno de “Burnout”*, *El Caribe*, Santo Domingo.
- Rivas, A. (2013), *Escuelas de Jornada Extendida*, Documento de Diagnóstico y Recomendaciones, MINERD, Santo Domingo.
- Silvero, M. (2007) *Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria*, *Estudios sobre Educación*, Universidad de Navarra.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) *01-2014 que establece la política nacional de jornada escolar extendida para los niveles: inicial, primario y secundario a partir del año escolar 2014-2015*.
- Política Nacional de Jornada Escolar Extendida, Enero 2015.
- Criterios para la Organización de los Centros de Jornada Escolar Extendida, 2014.
- Circular, octubre 2014





# Razones legitimadoras de un currículum socialmente pensado

LUISA O. NAVARRO

## Introducción

Aunque es sabido que en las sociedades democráticas las políticas curriculares siempre deben permitir que la diversidad de complementos que constituyen la demanda social se exprese en lo que los estudiantes, a todos los niveles de la estructura del sistema escolar, deben aprender, en los países del Tercer Mundo, esta es una paradoja que revierte el resultado esperado.

Sin embargo, esa noción estaría incompleta si se limitara a desplazarse desde lo macro social a lo individual, sin tomar en cuenta las voluntades de los sujetos quienes son, a su vez, objeto de las políticas educativas y sus parámetros expuestos en el currículum.

Las viejas estructuras predominantes hacen que la gestión de los Estados, en los países menos favorecidos con el desarrollo global, sea de una magnitud gigantesca, dada la desigualdad respecto del resto del mundo. De aquí que los esfuerzos por transformar y mejorar los mecanismos de distribución de los servicios educativos son considerados de primer orden en todos los proyectos que se articulan al desarrollo.

Tales esfuerzos apuntan a una ingente cantidad de reformas educativas que van desde la reconfiguración de la estructura por grados, niveles y edades hasta los cambios curriculares de contenidos, modelos de enseñanza y otras partes que son cada vez más frecuentes. Una encuentra en ese empeño una dicotomía en el uso racional de los conceptos que procuran demostrar la intención de un reparto igualitario del beneficio para toda la población. Al debate se suma la ideologización de lo político, por efecto de las disputas subyacentes a las luchas de los diferentes sectores sociales por el control de la producción cultural y social, en sus permanentes enfrentamientos por el control del sistema económico.

## Currículum equitativo e igualitario

A la hora de elaborar políticas de Estado que impliquen un proyecto nacional en condiciones de dejar atrás los elementos que, por un largo periodo de la vida social de estos países, han invisibilizado y/o discriminado segmentos importantes de la población y que busquen afianzar una vía que

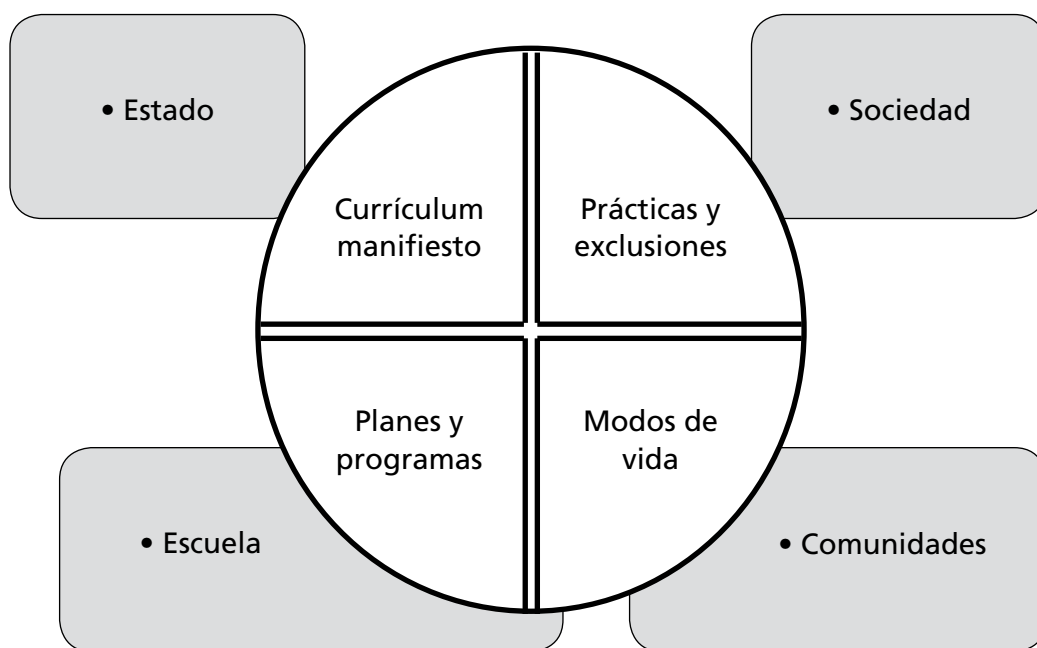
acreciente los niveles de legitimidad democrática e igualitaria para el conjunto de la sociedad, es preciso establecer los fundamentos, es decir, partir de una concepción filosófica clara.

En el contexto geopolítico contemporáneo se elaboran políticas curriculares como vacunas para atender diferentes males con una sola dosis. Empero, los escenarios educativos se construyen social e históricamente en virtud de necesidades propias de cada país. A veces resulta que la vacuna apunta a males generales pero no resuelve las raíces de los problemas en las comunidades, que pasado el efecto placebo vuelven y aparecen, renovados, con nuevas variables y con formaciones tumorales irresueltas.

En ese sentido, las cíclicas reformas educativas obedecen a supuestas intenciones de corregir males que se arrastran, reforma tras reforma, que sirven de obstáculo para el desarrollo de metas y facilitan, en forma adversa, el desarrollo de tensiones sociales. Esos obstáculos se acentúan cuando las reformas curriculares son exigüamente participativas e impiden que todos los estamentos culturales de la sociedad aporten en forma manifiesta sus pareceres, lo que incrementa las pugnas.

A veces también se piensa que las políticas que involucran diseños curriculares están relacionadas con necesidades de la población. Sin embargo, los valores de diagnóstico no siempre corresponden a esto, sino a proyectos estratégicos internacionales que generan una arena del conflicto de más amplios desafíos.

### Agentes del currículum democrático



Fuente: elaboración propia

Si las políticas educativas se plantean atender situaciones de falta de equidad, el cálculo cuantitativo de las desigualdades sociales debe acompañarse de una evaluación valorativa de la calidad de las políticas en términos de: a) su origen, si estas se han producido mediante consultas a los destinatarios o supuestos “beneficiarios”, y b) el resultado de esas políticas como promotoras de movilidad social, que no es privativa de la acción educativa exclusivamente sino que debe ser impulsada, además, por factores de orden social, político, económico y cultural.

No obstante, si las políticas surgen de la consulta real, sustentadas en el debate y la reflexión, se orientarán al desarrollo de un marco de puesta en común para fundamentar la toma de decisiones, y serían, desde sus orígenes, de carácter inclusivo y, por ende, todos los actores del sistema estarían en condiciones de evaluar y valorar la calidad y equidad del proceso distributivo del servicio educativo.

La inserción de factores globales propios del avance científico y tecnológico, en las sociedades postmodernas, se desintegra cuando se observan sociedades con incremento creciente de niveles de tecnificación de los procesos burocráticos, educativos, políticos, comunicativos, y con un acentuado declive de los niveles de educación de su población.

En forma alguna se trata de una resistencia a los cambios impulsados por las tecnologías; por el contrario, la tecnología digital puede convertirse en arma eficaz para desarrollar aprendizajes, en condiciones éticas, si las estudiantes y los estudiantes y los investigadores e investigadoras, en lugar de consumir el producto digital, lo emplean para producir conocimiento nuevo. Porque no hay que dudar de que en los países de escaso desarrollo tecnológico continuamos en la prehistoria del ciber mundo, donde las TICs tienen un uso limitado como recurso más que como producto. Es un conocimiento enajenado de la robótica que suspende en el aire la gestación crítica del pensamiento y las fuentes de su producción.

Al sumar el factor desfase que genera la presencia de tecnología avanzada en contextos poco desarrollados académicamente, se vuelve un reto para los Estados y las sociedades atender graves situaciones de desigualdad e inequidad, situaciones decrecientes de la calidad de los servicios educativos y, en especial, un maremágnum de contenidos a enseñar en las escuelas. Entonces, el diseño curricular es puesto en escena como única herramienta capaz de resolver el dilema.

Sin embargo, en casi todas las modas impulsadas por los bancos de pensamiento internacionales de la educación, los resultados han sido de tan escasa redituabilidad y duración como de un electrodoméstico chino. ¿Cuáles deben ser entonces, en esa perspectiva, los valores de una política educativa que subraya la importancia de una atención a los valores de igualdad y equidad de los servicios educativos y cuáles efectos son esperados en el conjunto de la sociedad?

Frecuentemente se asumen posiciones como que el mejor mecanismo de rasar en educación es concebir un currículum igualitarista. Pero es necesario pensar que cada reforma curricular corresponde a una etapa del desarrollo histórico de un país; y que cada vez que se hace una reforma esta atiende a energías sociales que se impulsan desde la realidad económica y política según sea la fase de desarrollo en que se encuentre esa sociedad.

El currículum debe ser un arma que promueva que cualquier vector que funcione como gestor de vulnerabilidades y marginalidades que se presenten en el sistema educativo sea removido a través de las prácticas de socialización de los aprendizajes.

Mas, ¿hasta qué grado la consulta a las comunidades ha impregnado los procesos de reforma y modificación de los diseños curriculares en la República Dominicana, como en muchos otros países del mundo? ¿Puede una reforma curricular con un enfoque pedagógico contextualizado ser conceptualizado en procura de transformaciones

legítimas al sistema educativo? Para dar respuesta a esas preguntas, es preciso dejar aclaradas las versiones de currículum, sistema educativo y enfoque pedagógico.

Sin grandes pretensiones de erudición, se puede plantear que cuando nos referimos al currículum estamos haciendo referencia a una planificación general, global, con significado, en la que los seres humanos han de ser formados, y donde se han pensado y programado todos los recursos necesarios y exigidos por el método para que se produzcan aprendizajes, sean estos de carácter conceptual, afectivos, actitudinales, expresados en competencias y habilidades, pero, más que nada, pensados con criterios de calidad que garanticen que esos aprendizajes sean adecuados y valederos para los mismos beneficiarios y beneficiarias y para la sociedad en que se desarrollan.

Asimismo, el enfoque o modelo pedagógico que debe ir a la par con el currículum incluye su misión, sus fundamentos; esto es, la filosofía macro, entiende cómo y qué se espera se desarrolle a partir de los aprendizajes, pero sobre todo establece las condiciones de historicidad, los antecedentes y el porqué de la necesidad de desarrollar las políticas curriculares y cuáles metas se espera alcanzar.

Tomar en cuenta las propuestas de las comunidades en la construcción de diferentes respuestas educativas implica una interculturalidad desde la perspectiva antropológica y pedagógica. Las minorías estarían representadas en el criterio de mayoría y los procesos de registro de las condiciones identitarias de todos los sectores nacionales y post-nacionales crearían un impacto de descolonialidad de los contenidos a aprender desde la escuela. Un ejemplo interesante es ver la historia desde los pueblos originarios y no desde los países céntricos que en algunos momentos han sido imperios. Sería estudiar la botánica partiendo de las plantas endémicas de la nación al resto de plantas que pueblan el planeta, es decir, sería partir de lo próximo, de

lo conocido a lo externo, sin caer en los extremos de la endogénesis, pero sí procurando las acciones educativas emancipadoras.

La idea es identificar y responder positivamente a los desafíos de la heterogeneidad, como señala Dietz (2012). Esto es, partir de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y de la diversidad como característica de las sociedades del futuro. Visto así, el currículum se asume como política liberadora en un contexto de descolonización del conocimiento.

### Currículum Consultivo

Es frecuente que los hacedores de políticas educativas consultados como curriculistas en un proceso de diseño programático del currículum supongan que el conjunto de contenidos, estrategias, actividades y recursos, mecanismos de evaluación, periodización de las clases y los descansos, modelos de evaluación a emplear en el salón de clases, en el más concreto nivel de su expresión, no son del apropiado dominio de los destinatarios y destinatarias, entendiéndose por ello a todos los agentes del sistema.

Pero la realidad es otra. Padres y madres, maestros y maestras, personal administrativo y de seguridad de las escuelas, autoridades locales y comunitarias son, efectivamente, los únicos conocedores reales y concretos de las verdaderas necesidades de aprendizaje del estudiantado. Estos agentes del sistema poseen un invaluable inventario de lo que debe aparecer expresado en el currículum.

Ahora bien, este planteamiento no constituye un desacuerdo con que existan matrices globales, generales, que unifiquen las sociedades mundiales, pero sí implica que estas no sean exclusivas. Las concepciones particulares de la gente en las comunidades locales deben ser recogidas en el currículum. Por ejemplo, Braslavsky (2006), al referirse a que el currículo debe ser capaz de tratar de

safíos globales y locales al mismo tiempo, recurre a la idea de Ulrich Beck, quien en 1993 exponía una simbiosis de conexión entre culturas y lugares en lo que denominaba “topopoligamia”, siendo *topoi* el plural en griego para lugar y poligamia, un término que sugiere matrimonios o conexiones múltiples. Si partimos de tal noción, solo el currículum diseñado de manera participativa mediante la consulta de todos los agentes del sistema puede tener resultados exitosos.

La acción educativa expuesta en el diseño curricular ha de plasmarse en planes y programas como resultado de un proceso consultivo con los destinatarios y destinatarias, quienes a la postre son los llamados a identificar la diversidad de situaciones y necesidades de cambios, de modificaciones de sus condiciones históricas de existencia.

La noción de currículum siempre nos remite al establecimiento de ideas sobre la intencionalidad de la superestructura ideológica de una nación, sobre la formación de su población en forma abierta, manifiesta, expresada en planes y programas de estudios, los cuales se elaboran de manera consciente y conocida. Aun así, desde hace buen tiempo se viene señalando la ocurrencia de una acción curricular que realiza lo que se ha manifestado como currículum oculto.

Es importante observar que el llamado currículum oculto puede estar signado por varios factores que el análisis educativo debe escudriñar para distinguir. Uno de ellos, de gran relevancia, es verificar algunas prácticas en aula, en el entorno familiar y social, de los alumnos y alumnas, las informaciones que aportan los medios de comunicación, la educación del hogar y las modas. Este conjunto de componentes, que no están planteados en la intencionalidad del diseño curricular, ocurren más allá de la decisión de los planificadores y planificadoras y sin que ello sea de su competencia.

Asimismo, existen elementos planteados en el currículum en forma mandatoria y que no se efectúan,

que no se realizan. Las razones pueden ser intencionales o no, y esto ocurre por una multiplicidad de razones propias y particulares del sistema educativo y características de las comunidades y de los agentes del sistema.

Un currículum consultivo se distancia de los agregados que constituyen el currículum oculto y se acerca exponencialmente a la tesis de base de la episteme de aprendizajes significativos construida por Lev Vigotsky (1936) en su concepción de la formación de las mentalidades superiores en una estructura histórica cultural (Bodovra y Leong, 2004).

Este planteamiento, que el pensador ruso realiza en su investigación sobre las etapas superiores de las capacidades humanas, atribuye a las condiciones de las personas para hacer el ejercicio intencional, voluntario, de transformación de la realidad en virtud de sus propios fines, que es lo que genera que los aprendizajes sean o no significativos, pues teóricamente los aprendizajes no son significativos, lo son solo para el sujeto que aprende y que los pone en práctica.

En ese orden, los sujetos del aprendizaje son varios, aprende el estudiante, la estudiante; aprende el maestro, la maestra; aprende la familia; aprende la comunidad; aprende la sociedad: Por lo tanto, no se trata de roles, sino de cómo la acción de aprender genera un cambio irradiado socialmente, pues la acción curricular siempre debe permitir la diversidad de ingredientes que constituyen la demanda social.

El mayor riesgo de la aplicación de una política justa, conducente a ser valorada como equitativa, sería que sus gestores osaran ver al ser humano como producto terminal de una factoría. Esto así por efecto de adoptar ideas como las del capital humano, cultura como valor agregado, y del psicologismo clásico que asumen líneas del estructural cognocitismo, del neoconductismo, por decir algunos; y qué decir de las teorías de la educación que sujetas a un legado antiguo, cargadas de su-

perposiciones conceptuales en un mestizaje de áreas que no logra el esperanto de un lenguaje epistemológico propio de la educación, que parece perder cientificidad frente al embate, y se reduce a simple disciplina pragmática, desechada y denostada de valor científico.

De manera que tanto el enfoque curricular como la diversidad de respuestas pertinentes a las necesidades comunitarias obligan a propiciar los enfoques en un ejercicio integrativo desde el Estado a la sociedad en general, y a lo comunitario en lo particular; desde el currículum global al currículum local, hacia lo doméstico, lo íntimo del sujeto y, en forma inductiva, desde el contexto del ser social a lo global, nacional y universal.

### Currículum incluyente

Los logros del movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos en la década de los años sesenta, con la participación de diferentes frentes de clase media y sectores excluidos como los afroamericanos, las mujeres, los homosexuales, entre otros, y la creación de programas de acción afirmativa, tuvieron una expresión tardía en América Latina y demás países del tercer mundo por efectos de las tensiones norte-sur en el contexto de la Guerra Fría.

En casi todos los países de la periferia mundial este proceso fue inducido desde los organismos internacionales, especialmente promovidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El lugar perfecto encontrado por los hacedores de políticas fue el currículum escolar. Desde ahí se empezaron a otorgar pequeñas cuotas de poder a los grupos demandantes, haciendo que el diseño curricular se constituyera en tubo de escape de presiones sociales. Y la República Dominicana no es privativa de ello.

En nuestro país, una suerte de confusión con lo que es incluir a los sectores excluidos se expresó en la última reforma curricular, donde diferentes

sectores de la sociedad, pero sobre todo representantes del sector empresarial, grupos religiosos y la llamada sociedad civil expresada en las organizaciones no gubernamentales, se han repartido espacios y han trazado pautas de lo que se debe o no enseñar, siendo al final docentes y dicentes los grandes confundidos y sacrificados.

El curricularista no puede limitar su trabajo de diseño a registrar exclusivamente lo que los estudiantes y las estudiantes deben aprender. El punto de partida de un diseño puede estar mejor guiado si sus preguntas iniciales apuntan al cómo aprenden, cómo expresan lo que aprenden, cuáles elementos son observables dados los cambios esperados en sus vidas y cuáles de esos elementos constituyen un aval implícito. Es decir, la labor de diseño curricular apunta a propiciar cambios intencionales en la vida diaria de los estudiantes y las estudiantes, en su contexto social y en su concepción del mundo.

Para facilitar el trabajo de diseño curricular es importante tomar como punto estratégico inicial la investigación educativa en capacidad de proveer la visión antropológica de las relaciones entre los seres humanos que transcurren en un salón de clases, la observación participante de los modos de vida de la familias de los estudiantes y las estudiantes, la descripción cabal de los hábitos y formas de actuación en la vida diaria, de la disciplina, de los recursos disponibles en el medio.

El elemento que debe anteceder a todo diseño curricular es la investigación educativa realizada en los múltiples ejes que caracterizan la estructura del paradigma, a saber, la función docente, por áreas y niveles, condiciones de los centros educativos, material didáctico, formación docente, compromiso social, libros de texto, condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes y las estudiantes, niveles de desarrollo del pensamiento de los agentes implicados, entramado administrativo, entre otros, no sin antes partir de una filosofía explicitada en los fines del mismo.

De esta manera, se construye un currículum participativo, consensuado dentro de una lógica de respeto por la diversidad, y donde el enfoque de construcción social colectivo conduzca a la razón legítima de un currículum democrático.

Por el contrario, el enfoque por competencias que actualmente rige el currículum en la República Dominicana implica una hibridación de viejos modelos y se inserta como eje de los aprendizajes esperados en virtud del modelo neoliberal trazado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual estableció que el ser humano del presente en los países del Tercer Mundo requiere del desarrollo de tres tipos de competencias que considera claves, como son el uso de herramientas, la lecto escritura y el uso de las matemáticas. Visto así, el ser humano en tanto ser social resulta inexistente.

Este tipo de currículum tiene un tránsito conducente al desarrollo de unas estructuras del pensamiento que se expresan en el modelo hegemónico de dominación, como lo plantea Bernstein (1990) y que traduce las desigualdades en diferencias de conocimiento y estas, a su vez, en conciencias diferenciales, donde el currículum como dispositivo pedagógico, se convierte en el medio a través del cual se juxtaponen poder y conocimiento.

De todas maneras, el currículum, visto en sentido global, contiene el conjunto de medidas y disposiciones generales que desde el Estado se trazan para toda la sociedad. Sin embargo, en la postmodernidad es importante agregar el factor del currículum que es orientado por los valores socioculturales que se construyen en los modos de vida de los pueblos y comunidades. Pero ambas acciones curriculares fluyen en diversas direcciones y, con frecuencia, son inversamente proporcionales.

No queda duda de que el currículum, cualquiera que sea, tiene una intencionalidad, la de formación y desarrollo de identidades socialmente valiosas, culturalmente producidas y jurídicamente

legítimas con apego a una concepción macro, de formación de un tipo de ser humano capaz de autodefinirse, en el desarrollo de una alteridad y otredad consolidada de espacios económicos sociales y formativos.

## Conclusiones

El currículum es uno de los más poderosos instrumentos que tienen las naciones para dar nuevos significados al tipo de proyecto de sociedad que desean trazarse. Es una pieza invaluable a la hora de recuperar la mirada histórica que devela los parámetros de la colonización del pasado y del presente, pero más que nada deja claro cuáles son las perspectivas futuras de país, sus metas, lo que se ha propuesto formar como ser humano.

La República Dominicana ha vivido a lo largo de los siglos XX y XXI múltiples momentos de reformas curriculares, muchas de las cuales han apuntado a establecer una filosofía educativa y otras a erradicarla. En todos los casos, con intencionalidades que han pendido de las características del Estado y de los gobiernos, sectores hegemónicos y estructuras del poder político imperantes. En algunas de esas reformas se han practicado modalidades de consulta a sectores de la sociedad, y en otros determinados grupos políticos, empresariales o academicistas han sembrado su impronta.

Por esta razón, en el país el diseño curricular tiene una imperiosa tarea, la de contribuir a estrechar la brecha entre sectores sociales que se distancian por el desequilibrio en la necesaria igualdad de oportunidades; así como ser piezas de erradicación de las barreras que impiden un acceso al servicio educativo en términos equitativos; un currículum que haga de rasero del derecho humano a la educación.

En ese orden, solo los rituales simbólicos en la elaboración de un currículum democrático y participativo están en condiciones de orientar a una

educación en capacidad de desestructurar contextos de marginación y exclusión social y cultural, de promover una acción colectiva de deconstrucción de modelos autoritarios de los regímenes políticos.

Finalmente, el actual diseño curricular de la República Dominicana resulta cada vez menos efectivo y más deficiente. Trae al recuerdo la crisis del sistema colonial del llamado "Siglo de la Miseria", 1601-1700, en que los cazadores de reses cimarronas echaban los días en el campo y para alimentarse hervían trozos de carne y para aprovechar el fuego le agregaban cualquier tipo de vianda que encontraran y les daban sabor con orégano y sal; procedimiento que quizás está en el origen del succulento sancocho dominicano. Pero, tal vez sea esta también la génesis cultural del modo especial de hacer políticas por parte de quienes tienen a su cargo tales ejecutorias.

### Referencias bibliográficas:

- Aristóteles. *Política. Libro cuarto, capítulo XIII*.
- Rousseau J.J. (1996). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid, Alianza Editorial.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación*. FCE. México.
- Berstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. El Roure, Barcelona.
- Bauman, S. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral
- Braslavsky, C. (2006). *Desafíos de las Reformas Curriculares frente al Imperativo de la Cohesión Social REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 2e, pp. 43-57
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. [En línea] consultado en fecha 12/02/2017, disponible en [https://coleccion.siae-educacion.org/sites/default/files/files/1.herramientas\\_de\\_la\\_mente.pdf](https://coleccion.siae-educacion.org/sites/default/files/files/1.herramientas_de_la_mente.pdf).





## ¿Están los contenidos del programa FIB-5220 acorde con la Ordenanza 03'2005?

Ana Cristina Roa Ramírez

### Resumen

La investigación “Análisis de los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220)” en relación a la ordenanza 03'2005” se propuso determinar la relevancia y posición de los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal, plan 12, de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en relación con la Ordenanza 03'2005. La investigación empleó la técnica de análisis de contenido y su decodificación mediante frase-núcleo, según el método Manifiesto Project. Se obtuvo una relevancia favorable de un 71% de los contenidos y un índice posicional de 0.4. Finalmente se sugiere mayor valoración a la descripción de la asignatura, según la Ordenanza 03'2005, y la revisión de dicha ordenanza.

*Palabras clave:* currículo programa de asignatura, actualización, educación infantil, expresión corporal, psicomotricidad.

### Introducción

La educación superior de la República Dominicana tiene el interés de formar egresados y egre-

sadas acorde a estándares mundiales, por medio de la actualización de los programas de estudio y el rediseño curricular de las Instituciones de Educación Superior. Así lo afirma la Ley 139-01.

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) expresa en el Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 su interés en fomentar la innovación de los programas de estudio de las universidades. Por ende, la actualización de los programas de estudio para la formación de maestros y maestras competentes acorde a la sociedad del conocimiento es una necesidad nacional, vista también como una meta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD, 2012).

Sobre este mismo orden, la reforma del Sistema Educativo Dominicano conllevó uno de los tres pactos nacionales, que tiene como responsable a todas las fuerzas de la nación en apoyo a la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (República Dominicana, 2012). Esta estrategia denominada Ley 1-12 especifica en su acápite 3.3.3.1 la actualización del currículo de la educación superior para alcanzar estándares internacionales de calidad.

La presente investigación se centró en la observación de los contenidos del programa vigen-

te de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220), partiendo de lo propuesto por la Ordenanza 03'2005 que establece el Currículum de la Licenciatura de Educación Inicial en la República Dominicana. Se ejecuta de esta manera, debido a que se hace necesario que para un adecuado análisis de los contenidos de un programa de estudio se parta del programa oficial que los rige (Zabalza, 2009).

El programa de estudio de la Licenciatura en Educación Inicial planteado por la Ordenanza 03'2005 está preparado para la formación de maestros y maestras de niños y niñas de 0 a 6 años. Integra la formación necesaria para ingresar como docente en el Sistema Educativo Dominicano.

Dentro de la Ordenanza, el acápite k del artículo 46 denominado Expresión Corporal y Psicomotricidad presenta la descripción y los contenidos que orientan la asignatura FIB-5220, la cual se encuentra en el Área de Conocimientos del Nivel. Para la comprensión de los contenidos planteados por la misma se hace necesario indagar en su fundamentación teórica.

En Educación Infantil, la expresión corporal es el medio de comunicación que tienen los niños y niñas para expresar sus emociones o sus pensamientos y la manera de manifestarse hacia el medio que les rodea, tomando en cuenta el gesto y el movimiento como componentes básicos (Aucouturier, 2007; Cáceres, 2010). La psicomotricidad, según Aucouturier (2007), se concibe como la manera de comprender la expresión que realizan los niños y niñas por medio de su cuerpo en el momento biológico en que la mente y el cuerpo están unidos. Se refiere a la unión de las funciones emocionales, cognitivas y simbólicas.

La visión educativa de expresión corporal y la psicomotricidad acorde a los planteamientos de la Ordenanza 03'2005 está concebida bajo un currículo centrado en el aprendizaje. Los movimientos que se realizan no son el fin de la psicomotrici-

dad, sino un medio para la expresión. Así mismo, el cuerpo no es visto desde un punto de vista instrumental para ejecutar acciones, es visto como un medio para lograr el fin que es la expresividad (Arnáiz, Rabadán & Vives, 2008; Maigre & Destrooper, 1984). Por tanto, el fundamento de la Asignatura está vinculado a la ideología que concibe al cuerpo como un medio de expresión, donde las situaciones elaboradas por los y las docentes permitirán trabajar con el niño y la niña desde un punto de vista global.

### Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio fue:

Determinar la relevancia y posición de los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con los contenidos de la Ordenanza 03'2005.

A continuación, se detallan los objetivos específicos basados en los contenidos planteados en la Ordenanza 03'2005.

1. Identificar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con las concepciones, fundamentos, principios y propósitos de la psicomotricidad, planteados por la Ordenanza 03'2005.
2. Registrar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con las estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad, planteados por la Ordenanza 03'2005.
3. Identificar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con la psicomotricidad gruesa y fina, conceptualización de esquema corporal, lateralidad y coordinación visomotora, planteados por la Ordenanza 03'2005.

4. Recoger los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con los conceptos y principios de la expresión corporal, planteados por la Ordenanza 03'2005.
5. Identificar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con el cuerpo como instrumento de comunicación, planteados por la Ordenanza 03'2005.
6. Señalar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con las técnicas de expresión corporal, tipos de movimientos, espacio, tiempo, ritmo, pulso y acento, planteados por la Ordenanza 03'2005.
7. Localizar los contenidos del programa de asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal FIB-5220 en relación con las estrategias, procedimientos y recursos para la expresión corporal, planteados por Ordenanza 03'2005.
8. Identificar los contenidos del programa de asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal FIB-5220 en relación con la actitud docente, planteados por la Ordenanza 03'2005.
9. Localizar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con el ambiente, planteados por la Ordenanza 03'2005.
10. Identificar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con los materiales, planteados por la Ordenanza 03'2005.
11. Mostrar los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220) en relación con el juego simbólico: mímica, dramatización y jue-

gos musicales, planteados por la Ordenanza 03'2005.

### Metodología

El estudio "Análisis de los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220)" es una investigación cuantitativa, de tipo exploratoria y descriptiva. Se utilizó el método deductivo. Se partió de las teorías que se disponen, se seleccionaron las áreas o categorías referidas a unas determinadas consideraciones teóricas y se asignó categoría a los dos polos de una determinada dimensión de estudio. Esta metodología está fundamentada en las ideas de Laurence Bardin (2002) y Sonia Alonso, Andrea Volkens & Braulio Gómez (2012).

El universo de estudio está conformado por los contenidos del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220), plan 12, de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Es un único texto. Se pudo seleccionar el universo completo de interés sin necesidad de limitar la observación. Se tomó en cuenta la teoría planteada por la Ordenanza 03'2005 y se identificó su contenido en el programa de la asignatura FIB-5220.

Para el levantamiento de la información fueron utilizadas fuentes primarias (recopiladas por la persona investigadora mediante la revisión de documentos). La técnica empleada para recolectar la información fue el análisis de contenido, el cual consiste en una técnica de tratamiento de mensajes para la actualización de los indicadores en la que se permite inferir una realidad a otra diferente. Está caracterizada por el razonamiento de sus variables, es decir "variables inferidas a partir de variables de inferencia" (Bardin, 2002, p. 88). La unidad de codificación es la frase-núcleo, también llamada cuasi-frase.

Para este estudio se tomó como ejemplo la metodología de análisis de contenidos del *Mani-*

*fiesto Project* (Alonso, Volkens & Gómez, 2012), el cual tiene como fin registrar el número de cuasi-frases que un programa de un partido político dedica a cada categoría del esquema de clasificación y así calcular esta cifra para obtener el porcentaje sobre el número total de cuasi-frases del programa electoral. Se tomó como base esta metodología, ya que analiza la posición de los programas políticos. En este caso se analiza un programa educativo, el cual puede tener una vertiente positiva o negativa acorde a la Ordenanza que le rige. Se toma en cuenta en esta investigación el indicador, el tema que trata y la dirección o posición que plantea. En este caso, los indicadores a identificar en el programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal pueden o no estar acorde con los fundamentos de la Ordenanza. Por tanto, lo que interesa no es solo que se encuentren los indicadores, sino también la posición que mantienen frente a la Ordenanza.

Los instrumentos para realizar el análisis de contenido están basados en la codificación manual. En el estudio se utilizaron los siguientes: esquema de clasificación o sistema de codificación, manual del codificador y formación del codificador.

Sobre la fiabilidad, se observa que esta depende de dos asuntos: de la destreza, la intuición y la experiencia de los codificadores y de la claridad de las categorías que guían la codificación. La validez y la fiabilidad pueden verse de la siguiente manera: la validez estructural está basada en las preguntas de investigación, la conceptualización de estas y la selección del texto; la validez semántica está basada en las categorías derivadas empíricamente y consecuente codificación del texto; y la fiabilidad se consume en los procedimientos adecuados para la codificación manual.

### Procedimientos

*Elección de la muestra:* para el estudio se consideró todo el universo.

*Descomposición en unidades de codificación:* descomposición del programa FIB-5220 en unidad



de análisis, en este caso frases-núcleo, y su enumeración de frases-núcleo.

*Cuantificación y codificación:* se asignaron las unidades de análisis a las categorías correspondientes; cada unidad ocupó solo una categoría y para asegurarlo se hicieron varias rondas de confirmación.

*Medida de relevancia:* se registró el número de frases-núcleo que el programa dedica a cada categoría del esquema de clasificación. A continuación, se calculó el porcentaje, tomando en cuenta el número total de frases-núcleo y se obtuvo la relevancia determinando el porcentaje total de referencias.

*Medida de posición:* para clasificar la posición de positivo a negativo en una continuación de favorable a desfavorable, se buscó un indicador de posición a partir de los porcentajes de cuasi-frases

disponibles. La escala de posición pura se mueve entre los límites -1 y +1, se da el valor de 0 cuando el programa no se refiere a las categorías mencionadas. La posición de un programa frente a una ideología es el equilibrio de situar la posición pura (posición independientemente de la extensión del programa). La posición pura se calcula estandarizando los porcentajes de las categorías a la suma añadida de los porcentajes las categorías:  $(\text{Número de cuasi-frases a favor}) - (\text{Número de cuasi-frases en contra}) / (\text{Número de cuasi-frases a favor}) + (\text{Número de cuasi-frases en contra}) = \text{Posición pura}$ .

El plan de actuación estuvo basado en la ejecución de los siguientes instrumentos por su orden:

## **Esquema de clasificación**

### **1. Las concepciones, los fundamentos y los principios de la psicomotricidad**

1.1 Concepción de la psicomotricidad (positivo): referencias favorables a la concepción, conceptualización y fundamentación de la psicomotricidad desde un punto de vista comunicativo, relacional o vivenciado.

1.2 Concepción de la psicomotricidad (negativo): referencias acorde a la concepción, conceptualización y fundamentación de la psicomotricidad desde un punto de vista funcional o instrumental. Se puede entender sobre psicomotricidad dirigida o Educación Física.

### **2. Estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad**

2.1 Estrategias psicomotrices (positivo): referencias dirigidas a reconocer la visión de intervención en la psicomotricidad como un medio de expresión.

2.2 Estrategias psicomotrices (negativa): referencias dirigidas a reconocer la visión de intervención en la psicomotricidad con un fin funcional o de conocimiento del cuerpo.

### **3. Psicomotricidad gruesa y fina. Conceptualización de esquema corporal, lateralidad y coordinación visomotora.**

3.1 Componentes psicomotricidad (positivo): nociones enfocadas al conocimiento de los componentes de la psicomotricidad, dentro del ámbito de la espontaneidad.

3.2 Componentes psicomotricidad (negativo): nociones enfocadas al conocimiento de los componentes de la psicomotricidad, dentro del ámbito de las acciones dirigidas.

### **4. Conceptos y principios de la expresión corporal**

4.1 Concepción de la expresión corporal (positivo): referencias que indican que la expresión corporal es la manera que tiene el niño y la niña de manifestarse al mundo. Es un medio que le permite comunicarse. Visión de la expresividad desde un punto de vista integral, cuerpo, mente y emoción.

4.1 Concepción de la expresión corporal (negativa): referencias que se oponen a que la expresión corporal sea la manera que tienen el niño y la niña de manifestarse al mundo. Indicaciones que presentan la expresión corporal como la ejecución de acciones corporales previamente planificadas. Visión de la expresividad desde un punto de vista funcional.

### **5. El cuerpo como instrumento de comunicación.**

5.1 El cuerpo (positivo): referencias favorables a la visión del cuerpo como el medio de expresión del niño o niña.

5.2 El cuerpo (negativo): referencias dirigidas a la concepción del cuerpo como un instrumento.

### **6. Técnicas de expresión corporal.**

6.1 Manejo de la expresión corporal (positivo): referencias que indiquen el manejo de la expresión corporal. Los movimientos que realizan los niños y niñas acorde a su estado evolutivo, emocional, cognitivo.

6.2 Manejo de la expresión corporal (negativo): referencias que indiquen el manejo de la expresión corporal por medio de actividades dirigidas para ser ejecutadas por los niños y niñas.

## 7. Estrategias, procedimientos y recursos para la expresión corporal.

7.1 Estrategias de la expresión corporal (positivo): referencias que indiquen la existencia un proyecto basado en el juego que crea el niño y la niña.

7.2 Estrategias de la expresión corporal (negativo): referencias que indiquen la existencia un proyecto basado en el juego dirigido.

## 8. Actitud docente

8.1 Actitud docente, positiva: referencias que indiquen que el o la docente no es el centro de la enseñanza. Un/a docente acompañante, que prepara espacios.

8.2 Actitud docente, negativa: referencias que indiquen que el o la docente dirige las acciones. Un/a docente protagonista, que dirige.

## 9. Ambiente

9.1 Ambiente (positivo): preparación del entorno o de la sala. El ambiente es pensado dentro de referencias que apoyan la expresión corporal como un medio de expresión.

9.2 Ambiente (negativo): preparación del entorno o de la sala. El ambiente es pensado en función de la ejecución de acciones previamente señalizadas.

## 10 Materiales

10.1 Materiales, positivo: referencias que indican el uso de materiales o recursos del ambiente para condicionar los aprendizajes dentro de referencias que indiquen su posición hacia la expresividad motriz, como medio a favorecer.

10.2 Materiales, negativo: referencias que indiquen el uso de materiales o recursos del ambiente para condicionar los aprendizajes dentro de referencias orientadas a la ejecución de acciones previamente señalizadas.

## 11. El juego simbólico: mímica, dramatización y juegos musicales

11.1 Juego simbólico, positivo: desarrollo de

juegos simbólicos que partan de la espontaneidad del niño o niña.

11.2 Juego simbólico, negativo: desarrollo de juegos simbólicos planificados por el o la docente.

## Manual de codificación de la investigación

Los siguientes manuales fueron adaptados para la investigación a partir de las ideas de Volkens (2000, visto en la publicación de Alonso, Volkens & Gómez, 2012).

### Manual del codificador

Norma #1	Memorice las definiciones en la medida de lo posible.
Norma #2	La cuasi-frase es la unidad de codificación. Está formada por un conjunto de palabras que tienen un único argumento.
Norma #3	Por cualquier duda mantenga a mano el manual y consulte con el investigador principal.
Norma #4	Lo principal es tomar en cuenta la posición de la unidad de análisis en su codificación.
Norma #5	Use diccionarios para consultar cualquier término.
Norma #6	Siempre que tenga dudas, sobre una unidad de análisis, haga otra ronda de codificación, antes de decidirse por una.
Norma #7	Trate de evitar dejar frases sin codificar.

### Reglas de decisión

Regla #1	Considere el argumento completo, ya que el contexto puede ofrecer pistas sobre la categoría a codificar.
Regla #2	Nunca cree nueva categoría sin consultar con el experto.
Regla #3	Recuerde leer las indicaciones antes de tomar una cuasi-frase como incodificable.

Regla #4	Utilice los títulos de la sección como pistas para codificar, aunque en sí mismos no se codifiquen.
Regla #5	Codifique los programas cortos dos veces, pues cada decisión es crucial.
Regla #6	Necesita la formación antes de proceder a la codificación.

## Resultados obtenidos

A continuación, se presenta la medida de relevancia. Este cuadro se elaboró con los resultados de la descomposición del programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal en frases-núcleos y luego se procedió a su cuantificación y codificación.

**CUADRO NO. 1: POSICIÓN DE LAS FRASES-NÚCLEOS SOBRE LAS ÁREAS DE LA ORDENANZA 03'2005.**

Área de la Ordenanza 03'2005 (Esquema de Clasificación).	Posición de las frases-núcleos del programa FIB-5220 acorde a la Ordenanza 03'2005.	Totales de posición de las frases- núcleos.
1	+	1
	-	0
2	+	2
	-	0
3	+	1
	-	0
4	+	3
	-	0
5	+	0
	-	1
6	+	0
	-	2
7	+	3
	-	0
8	+	0
	-	0
9	+	1
	-	0
10	+	1
	-	1
11	+	0
	-	1

Fuente: Elaboración propia

En el proceso de codificación y cuantificación de las 22 frases-núcleos identificadas en el programa FIB-5220, 17 lograron ubicarse dentro de las 11 áreas. Con 12 frases-núcleos a favor y 5 en contra.

En 8 de las 11 áreas se presenta relevancia positiva. Siendo el área 4, sobre Conceptos y principios de la expresión corporal y el área 7, sobre Estrategias, procedimientos y recursos para la ex-

presión corporal, en las que se encontró mayor relevancia positiva.

Se observa que las áreas 10, sobre materiales; 11, sobre juego simbólico y 6, sobre Técnicas de expresión corporal, son las áreas que presentan medida de relevancia en contra de la Ordenanza 03'2005. El área 6 es la que tiene la mayor cantidad de frases-núcleos en contra de la Ordenanza.

Se encontró, también, que el programa de la asignatura FIB-5220 está ausente de contenidos acorde al área 8, aquellos que estudian la actitud del o la docente.

### ¿En qué consistió la relevancia a favor?

*Las áreas destacadas a favor de la Ordenanza fueron:*

**Área 1: Las concepciones, fundamentos, principios y propósitos de la psicomotricidad**

**Área 2: Estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad**

Los contenidos sobre las concepciones, fundamentos, principios y propósitos de la psicomotricidad se encuentran presentes por medio del concepto de psicomotricidad. Se destaca que este concepto está recogido dentro de la importancia que tiene la Expresión Corporal para el niño y la niña. Estos contenidos sólo son representados por una sola frase-núcleo; aun así, se revela su propósito global de formación. De modo que, aunque solo se plantea una cuasi-frase del programa, se ha observado que engloba el área planteada por la Ordenanza 03'2005. Esta frase-núcleo suma puntos a favor de la Ordenanza.

Los contenidos sobre las estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad se encuentran presentes por medio de las frases-núcleos *¿Qué es improvisar?* y *¿Cómo plantear las consignas?* Estas se enmarcan dentro de la Unidad 2 denominada Naturaleza de la Expresión Corporal. Las estrategias abarcan la manera de trabajar la psicomotricidad. Su función como contenido es dar a mostrar las tácticas de acción en que se enmarca la visión educativa de la psicomotricidad. En cierta medida, la exposición sobre el planteamiento de la improvisación y el manejo de la consigna permite la reflexión sobre la fundamentación de la metodología a tomar en cuenta dentro de esta disciplina.

Al estar estas frases enmarcadas en la Naturaleza de la Expresión Corporal, suman puntos a favor de la Ordenanza.

Los contenidos sobre psicomotricidad del programa de asignatura FIB-5220 expresan su relación a favor de las Áreas 1 y 2 de la Ordenanza, que abarcan la temática de la psicomotricidad como medio de expresión y de tácticas de acción educativas acorde a la psicomotricidad como un medio, y no un fin, para la construcción de aprendizajes.

**Área 3: Psicomotricidad gruesa y fina, conceptualización del esquema corporal, lateralidad y coordinación visomotora.**

Los contenidos sobre la psicomotricidad gruesa y fina, la conceptualización del esquema corporal, la lateralidad y coordinación visomotora que plantea la Ordenanza, son representados en la cuasi-frase que expone sobre el Perfil físico-motriz de los egresados del Nivel Inicial. Esta se enmarca dentro de la Unidad 4 denominada el Currículum del Nivel Inicial. Los componentes de la psicomotricidad que se plantean implican el conocimiento de estos por los y las docentes. Esta frase-núcleo suma puntos a favor de la Ordenanza.

**Área 4: Conceptos y principios de la expresión corporal**

**Área 7: Estrategias, procedimientos y recursos para la expresión corporal**

Los contenidos sobre los conceptos y principios de la expresión corporal se encuentran presentes en tres cuasi-frases. Estas son: Concepto de expresión corporal, El gesto y el movimiento, y la tercera es *¿Por qué la expresión corporal en el Nivel Inicial?* Estas dos primeras están planteadas dentro de la Unidad 1 denominada Importancia de la Expresión Corporal, la tercera se encuentra incluida dentro de la Unidad 2 que expone la Naturaleza de la Expresión Corporal. Los conceptos y principios han sido tomados en cuenta por el programa. Estas tres cuasi-frases suman puntos a favor de la Ordenanza.



Los contenidos sobre las estrategias, procedimientos y recursos para la expresión corporal se encuentran planteados en tres frases-núcleos. La primera se encuentra dentro de la Unidad I, la cual es llamada Importancia de la Expresión Corporal y la frase-núcleo, denominada El juego. Las siguientes frases-núcleos son los propósitos, los bloques de contenido, estrategias y actividades; y la planificación. Estas se encuentran enmarcadas dentro de los planteamientos del Currículo del Nivel Inicial. La estrategia básica de la psicomotricidad es el juego, por tal razón ésta frase-núcleo se encuentra presente en esta Área. Estas frases-núcleos agregan valor a favor de la Ordenanza.

De modo que, en las áreas dedicadas a la Expresión Corporal, se encontraron contenidos a favor del área conceptual y procedimental de ésta. Observando que existe coherencia en la mirada de estos conceptos y evidenciando una planificación de situaciones en que la mirada de la expresión corporal del niño está acorde a los procedimientos didácticos a diseñar.

### **Área 9: El ambiente**

### **Área 10: Los materiales**

Los contenidos sobre el ambiente se encuentran representados en la frase-núcleo denominada: la noción del espacio. Esta se encuentra en la Unidad 2 que expone sobre la Naturaleza de la expresión corporal. Se observa que esta frase-núcleo le aporta puntos a favor al Programa frente a la Ordenanza.

Los contenidos sobre los materiales se encuentran representados en dos frases-núcleo denominadas: la noción de los objetos y los aparatos, materiales e implementos. La primera frase-núcleo se encuentra dentro de la Unidad 2 denominada Naturaleza de la Expresión Corporal y la segunda frase-núcleo, dentro de la ideología "Construyendo camino en la Educación Física". La frase-núcleo sobre la noción de los objetos revela la presencia de esta Área en el programa de la asignatura. Sin

embargo, la frase-núcleo identificada sobre los aparatos materiales e implementos, al estar enmarcadas en la ejecución de actividades previamente determinadas, contradice la visión educativa de esta Ordenanza. Queda observado entonces, que una frase-núcleo aporta a favor de la Ordenanza y la otra frase-núcleo presenta puntos en contra.

## **¿En qué consistió la relevancia en contra?**

Las áreas destacadas en contra de la Ordenanza fueron:

### **Área 5: El cuerpo**

**Área 6: Las técnicas de expresión corporal, tipos de movimientos, espacio, tiempo, ritmo, pulso y acento**

**Área 11: El juego simbólico: mímica, dramatización y juegos musicales**

Los contenidos sobre el cuerpo como instrumento de comunicación se encuentran representados por la frase-núcleo denominada aprendizaje motor. Esta frase está incluida en la unidad llamada "Construyendo camino en la Educación Física". Esta cuasi-frase, al estar enmarcada en el campo de la Educación Física, plantea la concentración de la disciplina hacia lo corporal, en un primer plano, y no hacia la globalidad, como se fundamenta en la Ordenanza. Este concepto, aunque ha sido pensado a planificarse en el Programa se revela como teoría en contra de los planteamientos de la Ordenanza.

Los contenidos sobre las técnicas de expresión corporal, tipos de movimientos, espacio, tiempo, ritmo, pulso y acento son encontrados en dos frases-núcleos. La primera es la competencia motriz y, la segunda, las capacidades coordinativas y condicionales. Están enmarcadas en la Unidad 3 sobre la ideología "Construyendo camino en la Educación Física". El hecho de que la descripción de los movimientos a realizar por los niños y niñas esté en-

frascada dentro del ámbito de la Educación Física, es un indicador de que dichos contenidos están en contra de los planteamientos sobre la globalidad del ser que guían la Ordenanza para la educación corporal de los y las infantes. Estos conceptos, aunque involucran concepciones con el mismo interés de la Ordenanza, se encuentran en contra de esta.

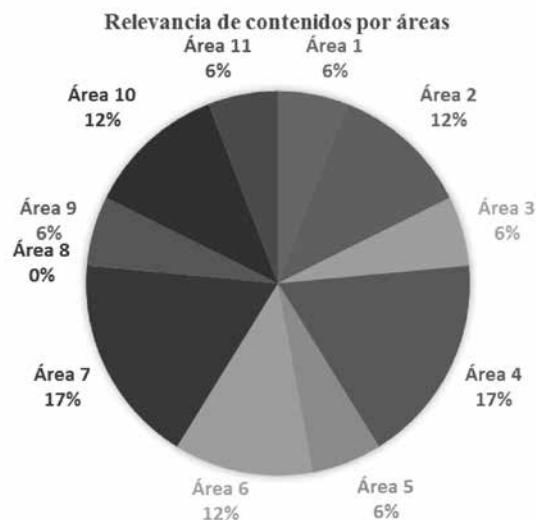
Los contenidos sobre el juego simbólico plantean el tipo de juego que se espera que realicen los niños y niñas como mejor recurso para favorecer la expresividad corporal. La frase-núcleo llamada el juego en la actividad física plantea otro tipo de juego. Este juego es el interesado en las acciones motrices, a diferencia del planteado por la Ordenanza, que desea favorecer la globalidad del niño/niña y de esta manera desarrollar todas las facultades de los niños y niñas a su vez. Se observa que esta frase-núcleo muestra puntos en contra.

La perspectiva de la Educación Física se plantea en contra de la fundamentación teórica de la Ordenanza. La visión que se tenga del cuerpo será la manera en que desarrollaremos las técnicas de expresión corporal y el juego simbólico. Se observa que el cuerpo no es visto como medio de expresión, sino de forma instrumental. Así mismo, la concepción del juego simbólico está enfocada a una representación, más que a una expresión espontánea.

## Contenidos encontrados sin relevancia

Los contenidos sobre la actitud que deben tener los y las docentes según los planteamientos de la expresión corporal en esta visión educativa, no son planteados directamente en ninguna de las frases-núcleo del Programa. Por tanto, esta Área de la Ordenanza está ausente en el programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal.

GRÁFICO NO. 1: RELEVANCIA DE CONTENIDOS POR ÁREA FRENTE A LA ORDENANZA



Fuente: Elaboración propia

El gráfico No. 1 compone la relevancia total en porcentaje de los contenidos en las 11 áreas de la Ordenanza 03'2005. Se observa que las áreas 4 y 7 abarcan cada una un 17%, el mayor porcentaje de contenidos del programa a favor de la Ordenanza 03'2005.

GRÁFICO NO. 2: RELEVANCIA A FAVOR Y EN CONTRA DE LA ORDENANZA



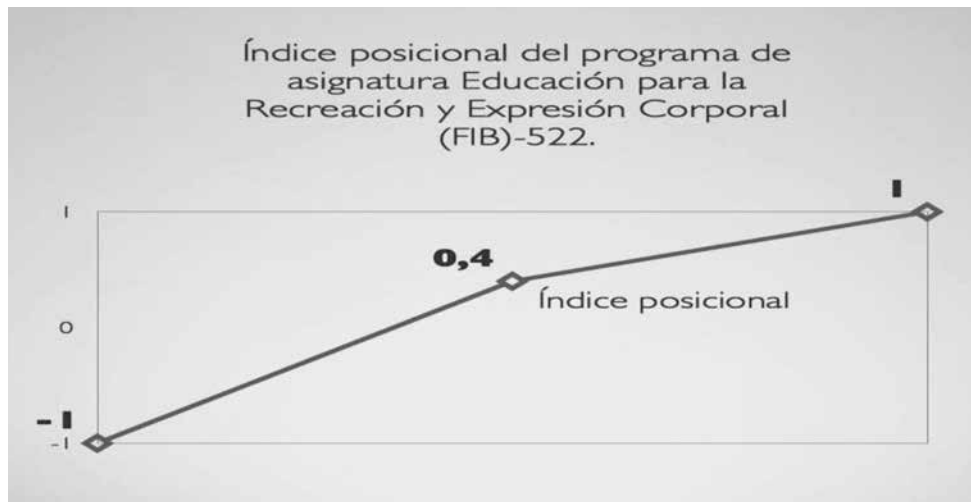
Fuente: Elaboración propia

El gráfico No. 2 expresa que el programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal muestra una relevancia a favor de los contenidos de la Ordenanza 03'2005 en un 71%,

y una relevancia en contra de un 29%. La mayoría de los contenidos presentados en el programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal se encuentran a favor de la Ordenanza 03'2005.

## ¿Cuál fue la posición encontrada del programa de la asignatura acorde a la Ordenanza 03'2005?

**GRÁFICO NO. 3: ÍNDICE POSICIONAL DEL PROGRAMA EN RELACIÓN A LA ORDENANZA 03'2005**



Fuente: Elaboración propia

El gráfico No.3 presenta el índice posicional de los contenidos que se encuentran en el programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal en relación a la Ordenanza 03'2005. Se observa que ha obtenido un índice posicional de un 0.4%. Tomando en cuenta la posición de 0.4 entre el rango de -1 y 1, se observa una posición a favor.

## Conclusiones

Para concluir, se observa que la mayoría de los contenidos del programa de la asignatura Educa-

ción para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-522) están acorde a lo estipulado en la Ordenanza 03'2005.

Específicamente se observó la existencia de una relación favorable en las áreas: Las concepciones, fundamentos, principios y propósitos de la psicomotricidad; Estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad; Psicomotricidad gruesa y fina, conceptualización del esquema corporal, lateralidad y coordinación visomotora; Conceptos y principios de la expresión corporal; Estrategias, procedimientos y recursos para la expresión corporal; El ambiente, y Los materiales; aunque en el

área de Los materiales se obtuvo una frase-núcleo en contra. Los hallazgos evidenciaron que existe una relación desfavorable en relación con las áreas El cuerpo; Las técnicas de expresión corporal, tipos de movimientos, espacio, tiempo, ritmo, pulso y acento, y El juego simbólico: mímica, dramatización y juegos musicales. El área de Actitud Docente no tuvo ninguna representación en el Programa FIB-5220.

Se cierra este artículo recomendando mayor valoración a la fundamentación de la asignatura, según lo planteado en el acápite k, del artículo 46 de la Ordenanza 03'2005 denominado Expresión Corporal y Psicomotricidad, el cual sirve de orientación a la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (FIB-5220). Así también, se sugiere la evaluación de dicha ordenanza.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, S., Volkens, A. & Gómez, B. (2012). *Análisis de contenido de textos políticos. Un enfoque cuantitativo*. Cuadernos Metodológicos 047. Centro de Investigaciones Sociológicas. España.
- Arnáiz, P., Rabadán, M. & Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. (3ªed) Barcelona: Editorial Graó
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Madrid: Editora: Akal
- Cáceres, M. (2010). *La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 9, 1-7.
- Maigre, A. & Destrooper, J. (1984). *La educación psicomotora* (3ª ed.) Madrid: Ediciones Morata.
- República Dominicana (2001). *Ley 139-01, de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Dada en la Sala de Sesiones del Senado, Palacio del Congreso de la República Dominicana, 24 de julio, 2001.
- República Dominicana (2005). *Ordenanza 03'2005 Currículum de la Licenciatura en Educación Inicial*. Secretaría de Estado de Educación-Consejo Nacional de Educación, dictada el 29 de septiembre, 2005. República Dominicana,
- República Dominicana (2012). *Ley 1-12, Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Promulgada por el Poder Ejecutivo, 25 de enero, 2012.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo. (s.f.). Programa de la asignatura Educación para la Recreación y Expresión Corporal (PED-5220)
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (2012). Plan de Desarrollo 2012-2014. Facultad de Ciencias de la Educación. República Dominicana: Editora Universitaria-UASD
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea, S. A.



## Evaluación de los procesos académicos y administrativos en Programas de Doctorado

*Juana Encarnación*

### Resumen

El presente artículo sintetiza los aspectos más relevante del estudio “Efectos de un Plan de Acción en Programas de Doctorados de una Universidad Pública, en la Evaluación de sus Procesos Académicos y Administrativos”, cuya disertación fue presentada al Abraham S. Fischler School of Education, de Nova Southeastern University, para la obtención del título de Doctor en Educación. La evaluación se hizo a partir de la percepción que tienen los sujetos involucrados, tomando en cuenta su experiencia durante el desarrollo del programa cursado y la productividad alcanzada hasta el año 2011. El diseño del estudio es cualitativo, con un enfoque fenomenológico. La población fue seleccionada mediante un muestreo intencional. De acuerdo a la investigación, la productividad de los programas es muy baja en lo que respecta a la presentación de la tesis doctoral. El impacto del plan de acción fue oportuno, promoviendo nuevas alternativas para implementar nuevos programas en la Academia.

**Palabras clave:** Plan de Acción, Efectividad, Procesos, Productividad, Programas de Doctorado

### Introducción

En las reglamentaciones de la educación superior en la República Dominicana están concebidos los estudios de doctorado, con el propósito de formar profesionales al más alto nivel y, a su vez, elevar la calidad de la educación en el país (MESCyT, 2011). Actualmente, en la República Dominicana existen 47 Instituciones de Educación Superior (IES), siendo muy reducido el número de doctores y doctoras que conforman su claustro profesoral e investigador, si se toma en cuenta la matrícula estudiantil que asiste a sus aulas.

De acuerdo con Sánchez (2010), no se han encontrado estadísticas que evidencien con precisión el número de doctores y doctoras en las universidades dominicanas. De igual manera, Sánchez subraya que en un estudio realizado sobre la base de una muestra de 132 investigadores se concluyó que 72.7% de estos investigadores tenían grado de maestría y solo 29.5% de doctorado.

Las IES reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) de la República Dominicana no cuentan con asignaciones presupuestales para la formación

doctoral de su profesorado. Aunque tímidamente, el MESCyT brinda un soporte a los programas ejecutados en algunas universidades, en convenio con otras foráneas. En consecuencia, la formación de doctores depende exclusivamente de la cooperación internacional por vía de los programas de becas (Sánchez, 2010). Según Encarnación (2007), la implementación de los programas doctorales en las IES dominicanas en convenio con universidades extranjeras data del año 1999, siendo la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) pionera en esta práctica. Otras universidades dominicanas han incursionado en esta modalidad.

### Antecedentes

En lo referente a estudios de doctorado realizados en las universidades dominicanas, la UASD otorgó títulos de Doctor en Ciencias de la Educación a 40 personas, entre los años de 1961 y 1970 (UASD, 1974, 1975). La titulación de los primeros doctores fuera del país fue obtenida en universidades de Alemania, Estados Unidos, Rusia, Rumania, Hungría, Francia, España, entre otras (Encarnación, 2007). Sin embargo, en la actualidad, en vez de los docentes y las docentes salir al extranjero por largas estadias a otras latitudes, con todas las implicaciones que esto conlleva, se firman acuerdos y convenios con instituciones extranjeras para realizar programas de formación doctoral mediante alianzas con las academias dominicanas.

Los programas del sistema educativo europeo consignan cursos fundamentales y metodológicos. Estos programas se imparten de manera presencial e intensiva en las universidades dominicanas. Además, deben cumplir con una serie de normas explicitadas en los convenios firmados para tales fines. Al término de los cursos presenciales, los participantes y las participantes deben continuar en contacto vía Internet con sus docentes, para concluir las asignaciones complementarias (Encarnación, 2007). Concluido el ciclo de los cursos obligatorios y opcionales, es asignado un tutor/tu-

tora y co-tutor/co-tutora para presentar un Trabajo de Investigación (TI). Posteriormente, se obtiene un reconocimiento de Suficiencia Investigadora, por medio de un Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Vale destacar que el sistema educativo dominicano no reconoce estos estudios como título de maestría. Por tal razón, a los y las participantes se les permitía entrar al programa doctoral sin el título de maestría. El reconocimiento de referencia, solo habilita al participante del programa para iniciar su tesis doctoral (Encarnación, 2007).

En el contexto de la educación superior dominicana, la formación de los docentes y las docentes a nivel de doctorado es una prioridad del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). En tal sentido, en el Plan Decenal 2008-2018 se tiene como expectativa la graduación de 100 doctores por año en diferentes áreas de formación, elevando este número a un 4% del total de docentes a nivel universitario para el año 2012 y para el 2018 llevarlo a un 10%. Además, se espera que para el 2017, el 50% de los profesores e investigadores del sistema de educación superior dominicano posean dicha titulación, según lo expresa la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT, 2008a). Según las estadísticas presentadas en el referido plan, en el año 2006 el profesorado con título de doctor alcanzaba el 1.71%, pretendiendo elevarlo al año 2010 a un 2%, para el 2014 un 3% y al finalizar el plan en el año 2018, la meta a alcanzar debe estar entre un 4-10 %. El optimismo es bueno, sin embargo, deben hacerse ingentes esfuerzos para que esta meta sea alcanzada.

El Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana (SEESCyT, 2004) establece plazos para que las universidades incrementen el nivel académico de sus docentes hasta el grado de Doctor, así como del personal investigador y gestor universitario. En un informe presentado por la SEESCyT (2006), en ocho universidades que poseían más de 500 profesores, el

número de doctores era de 152 para el año 2004. En el mismo, no fueron incluidos/incluidas los de la UASD. Según datos de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la UASD, el número de doctores en esta universidad era de 57 en la misma fecha, para un total de 209 doctores. Muchos de estos se repiten en varias universidades, por lo que el número total debe ser revisado.

Dentro de las acciones que favorecen el incremento del nivel doctoral de los y las docentes, en el Plan Decenal 2008-2018 se contemplan: (a) el otorgamiento de becas para cursar estudios doctorales, tanto a nivel nacional como internacional, dando preferencia a profesoras y profesores universitarios y (b) desarrollo de programas de intercambio con doctores, especialistas renombrados de universidades extranjeras, siendo incorporados a la docencia e investigación en áreas específicas (SEESCyT, 2008a).

El currículo de la Educación Superior exige un cambio de actitud en la formación de los recursos académicos de las IES. En este sentido, De Souza (2002) plantea que es necesario pensar filosóficamente en el cambio y el desarrollo. Cardona (2006), al referirse al desarrollo de los programas de doctorados, destaca que solo el 13.0% de poco más de 2000 universidades e instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe tiene capacidad para formar doctores/as e investigadores/as.

### Justificación del estudio

La inserción en el estudio de una problemática de la educación superior dominicana, como lo es la formación de doctores y doctoras, permitió contribuir a afrontar los grandes desafíos del sistema educativo en la llamada era de la información y la comunicación. En la actualidad, la ausencia del nivel de doctorado dentro de la oferta de programas de postgrado de las universidades dominicanas hace que el sistema de educación superior esté incompleto. El hecho de que la propuesta curricular de las universidades dominicanas carezca

de ofertas de programas de doctorados propios se contrapone a las expectativas del MESCyT, que ha propuesto para el año 2018 tener un 10% de los y las docentes con la titulación de doctor (SEESCyT, 2008a). Por tal razón, es necesario llevar a cabo un plan de acción en los programas ejecutados en la universidad pública objeto de estudio, con el propósito de colaborar en el incremento de esas expectativas y, a su vez, hacer una revisión en los programas de referencia.

El incremento de docentes cualificadas y cualificados en las IES dominicanas para satisfacer las demandas y poder competir en el ámbito nacional e internacional es una necesidad insatisfecha. Por esta razón, se accede a las propuestas de otros mercados de la educación superior. Los responsables de elegir tal o cual programa son las personas que se supone conocen las políticas educativas de la República Dominicana. En tal sentido, optan por la elección de un programa de formación que responda a la universidad del siglo XXI y extienda la mirada hacia el futuro de la nación dominicana. En la formación de los seres humanos en la edad adulta, las acciones concretas traen consigo una serie de implicaciones. El estudio posibilitó tomar las medidas pertinentes que ayuden a las autoridades a preparar un plan de formación de doctores y doctoras suficientes en las áreas de competencia de las IES dominicanas.

### Objetivos

El propósito de la investigación consistió en verificar el efecto de la implementación de un plan de acción que permitiera evaluar la efectividad de los procesos académicos y administrativos, a partir de la percepción que tienen los sujetos involucrados, tomando en cuenta su experiencia durante el desarrollo del programa cursado y la productividad alcanzada hasta la fecha. Los objetivos propuestos fueron los siguientes: (a) identificar la productividad de los programas de doctorados implementados, (b) describir la forma en que se realizaron los

procesos académicos y administrativos, desde el punto de vista de los participantes y las participantes del programa y (c) proponer líneas de mejoras para la implementación de futuros programas.

## Metodología

### Participantes del Estudio

Los participantes y las participantes de esta investigación fueron todas las personas vinculadas a programas de doctorados durante la última década, realizados en la institución de educación superior objeto de estudio, en convenio con universidades españolas. Para la selección fueron considerados los coordinadores y coordinadoras nacionales e internacionales representantes de las instituciones responsables de los programas, los estudiantes que permanecen activos/as, los egresados y egresadas, los docentes y las docentes de los programas y expertas y expertos interesados en el debate de la temática de la formación doctoral.

En cuanto a la selección de participantes, se hizo un muestreo intencional (Ávila, 2006). Por tal

razón, los participantes y las participantes, fueron: seis coordinadores/as nacionales e internacionales, 218 estudiantes activos/as, dieciocho egresados/as que habían presentado su tesis doctoral, ocho docentes vinculados/as a los programas y cuatro expertos/as en la temática. El tamaño muestral de los modelos intencionados puede estar ordenado desde  $n=1$  hasta  $n=40$  o más, según lo expresan McMillan y Schumacher (2005). Se tomó en cuenta esta orientación, por tanto, el número de seleccionados/as estuvo enmarcado en un rango de 1 a 40 voluntarios/as, tratando de contactar una proporción equitativa de las cohortes (Tabla 1).

En el panel participaron cuatro expertos/as, cuya selección se hizo de conformidad con los criterios siguientes: (1) alta cualificación en su experiencia profesional y de gestión en la educación superior, (2) reconocimiento de sus competencias por la comunidad de educación superior dominicana, (3) muestra de capacidad de trabajo en equipo, (4) cuidadoso/a en la emisión de juicios de valor en detrimento de otros/otras y (5) confidencialidad de los informes presentados.

**TABLA 1:**

### Muestra de participantes en doctorados ejecutados con universidades españolas y la UASD

Programa Doctoral	Inscritos por grupos	Muestra	Universidad Ofertante
Sociedad Democrática, Estado y Derecho	80	40	País Vasco
Psicología de la Educación y Desarrollo Humano	56	30	Valencia
Psicología Social, una Perspectiva Interdisciplinar	12	7	Complutense de Madrid
Psicología y Educación	43	23	País Vasco
Cooperación e Intervención Social	23	13	Oviedo
Cooperación y Bienestar Social	45	24	Oviedo
Filosofía en un Mundo Global	53	29	País Vasco
Dimensiones Económica y Social de la Globalización: Nuevas orientaciones de las intervenciones públicas, con concentraciones en: Sociología	25	13	País Vasco
Economía Aplicada	40	22	
Ciencias Empresariales (La empresa y el futuro)	31	17	Alcalá de Henares
<b>Totales</b>	<b>408</b>	<b>218</b>	<b>5 universidades</b>

Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por los coordinadores y coordinadoras de programas.



## Diseño del estudio

El diseño de esta investigación está basado en el enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico descriptivo, basado en las experiencias vividas por los y las participantes de los programas de doctorados. Siguiendo las premisas de Creswell (1998), Álvarez Gayou (2003) y Mertens (2005), citados todos por Hernández, Fernández y Baptista (2006), se describieron los procesos académicos y administrativos de los programas de doctorado desde el punto de vista de los y las participantes y otros actores, a partir de una perspectiva construida colectivamente. Dada la particularidad en que se desarrollan los programas de doctorado en las universidades dominicanas, se consideró pertinente realizar una investigación desde un enfoque cualitativo. Según afirma Martínez (2006), el enfoque cualitativo es un método que por su propia naturaleza es dialéctico y sistémico. Como soporte de las entrevistas desde la fenomenología, de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), esta se utiliza para estudiar el significado o la esencia de una experiencia vivida entre unos participantes seleccionados.

## Instrumentos

El conjunto de instrumentos estuvo integrado por una guía de actas de reuniones, guía de preguntas (cuestionario) aplicada a coordinadores y coordinadoras locales e internacionales, docentes, egresados y egresadas, estudiantes activos/as de los programas y guías para la conducción del panel de expertos y expertas. Las guías de preguntas abiertas, referidas a los aspectos principales del proceso académico y administrativo, fueron presentadas previamente a juicio de expertos y expertas para su valoración.

## Análisis de datos

Para el análisis de los datos se identificaron las unidades de significado, de acuerdo a las expresiones emitidas por los sujetos que participaron de manera voluntaria en el estudio y que completaron

las guías de preguntas (cuestionarios) o participaron tanto en el panel de expertos y expertas como en los grupos focales. Las informaciones fueron codificadas y categorizadas, lo que permitió la presentación de los temas y subtemas generados del estudio. Se hizo un recuento de todo el proceso de investigación mediante el análisis de los resultados, tomando en cuenta criterios de calidad. Se aplicó el método de triangulación de los datos aportados, para un nivel de validez y confiabilidad de los mismos y, a su vez, de la investigación como tal.

## Resultados y discusión

A partir de las expresiones de los y las participantes del estudio, se reafirman las debilidades y fortalezas que posee la institución de educación superior dominicana objeto de estudio, en materia de producción científica. Esto se sustenta en que quienes cursan los programas son egresados y egresadas del grado de las distintas universidades de la República Dominicana. Sin embargo, medir la efectividad de los procesos académicos, con la exitosa culminación de los cursos presenciales y la obtención del DEA, no es suficiente, aunque sí significativo. Durante este proceso, existen tiempos establecidos para reportes de asignaciones que obedecen a una planificación programática de los cursos, un contacto cercano con el docente o la docente, sea de manera presencial o virtual.

El plan de acción permitió repensar el accionar de cada uno de los involucrados e involucradas, a través de la representación de las cohortes. Logró que se debatieran las experiencias vividas por los y las participantes del estudio, a través del panel de expertos y expertas, haciendo propuestas tangibles que contrastan con la vida personal e institucional en materia de educación superior en el ámbito local. También, se observó la difícil realidad de los profesionales y las profesionales que desean obtener la más alta titulación académica, debiendo romper barreras y olvidarse de otros asuntos no menos importantes.

En el proceso académico del programa doctoral se destaca un área crítica como es la realización de la tesis doctoral. De acuerdo con lo expresado por los y las participantes en el estudio, existen muchas razones que interfieren en la culminación exitosa de la misma, enmarcadas desde el ámbito personal hasta lo institucional. En correspondencia con las múltiples razones expuestas, se destaca la investigación realizada por Wang y Li (2011) en cuyos resultados se señala el vacío existente en la retroalimentación de la práctica supervisada de las tesis doctorales.

Tal y como se expresó anteriormente, en el proceso académico se destaca un área crítica que es la realización de la tesis doctoral. Los participantes y las participantes del estudio justifican la misma en múltiples razones que atañen tanto a lo personal como a lo institucional. Esto implica que la productividad esperada, relativa al incremento de la matrícula de doctores y doctoras en el claustro de la institución superior, se vea afectada y se cuestione el programa de doctorado y, con ello, a los gestores y gestoras de los distintos programas en donde no se observe la eficacia y eficiencia de los mismos.

En lo concerniente a las razones personales de los y las doctorantes, cada uno deberá adecuarse a las circunstancias y crear las condiciones a sabiendas de que asumió un compromiso ante las instituciones que auspician o coauspician los programas. En consecuencia, sino presenta la tesis que es el producto final esperado, estaría quitando la oportunidad a otros/otras para obtener dicha titulación. Muy de acuerdo con Wang y Li (2011) en que debe revisarse la retroalimentación de la práctica supervisada y pedagógica de las tesis doctorales.

En el marco de la supervisión y la práctica pedagógica, se debe cuestionar a los y las doctorantes sobre las dificultades que van encontrando durante el proceso. Las mismas deberán estar relacionadas con la búsqueda y sustentación de informaciones, en donde el asesor o asesora o el equipo de investigación también asumen su res-

ponsabilidad y compromiso de dar un seguimiento adecuado y oportuno.

Morales, Rincón y Tona (2005) hacen referencia a la forma de enseñanza de la investigación en la universidad. Se asume que las debilidades que arrastran los profesionales y las profesionales en materia de formación para la investigación se debe a que provienen de universidades centradas en la docencia. Esta observación valida la asociación que hacen Miiia y Virpi (2011) en cuanto a la formación doctoral, asociada con el progreso del estudio de las propias capacidades del alumnado y del profesorado de apoyo. Esta posición fue corroborada por los y las representantes de las coordinaciones locales de los programas de estudio, en tanto se requiere de más apoyo institucional y el interés mostrado por los y las doctorantes y sus pares. De Miguel (2010) también hace referencia a la falta de dominio de las habilidades y herramientas de investigación por los doctorandos externada por los directores de tesis. De igual manera, Morales, Rincón y Tona (2005) señalan que el abandono de los estudiantes se debe, entre otras competencias, a la incapacidad de producir los tipos de textos exigidos.

Un elemento muy bien valorado por los participantes y las participantes en esta investigación, fue el personal docente, por demostrar un alto nivel de conocimientos en cada área en particular. En tal sentido, como bien expresan Willis y Carmichael (2011) que el hecho de no completar el doctorado no se debió a la falta de académicos, capacidad o deseo, sino a la falta de recursos adecuados y de la orientación necesaria para completar el trabajo.

Otro aspecto a destacar es la significatividad de la presentación de los trabajos de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados que prepara para el inicio de la tesis. También la asistencia y aprobación de los cursos presenciales obligatorios, lo que permite inferir que si se diseñare un cronograma obligatorio de encuentros presenciales, quizás se lograría un mayor número de tesis. Sin embargo, esto necesita ser demos-

trado y valdría la pena revisar el enfoque reflexivo presentado por Moreno (2006) y De Miguel (2010) para disminuir las frustraciones que experimentan los actores del proceso académico y, por ende, el abandono del programa. Helbriegel, Jackson y Slocum (2005) señalan que los criterios de efectividad miden los resultados logrados por sus miembros individuales y el equipo en su conjunto.

En lo concerniente al proceso administrativo de los programas de doctorado que forman parte de este estudio, la eficiencia y eficacia han sido muy cuestionadas. Este cuestionamiento radica en la gestión de los procesos y los compromisos asumidos por la institución anfitriona. Las críticas a la logística, la publicidad abierta a la sociedad dominicana y la adopción como apuesta estratégica, señaladas por los coordinadores y coordinadoras nacionales e internacionales, invitan a repensar la apertura de nuevos programas con universidades extranjeras si no se toman los correctivos de lugar. La propuesta de Coelho, Romero y Yáber (2005) sobre los indicadores de desempeño clave para programas académicos de postgrado y dentro de estos se destacan los concernientes a los procesos de dirección, como planificación, captación, asignación de recursos y evaluación del desempeño y los procesos de apoyo, como la logística, entre otros.

### Conclusiones

En lo relativo a la productividad de los programas, es muy baja en cuanto a la realización de la tesis doctoral. En consecuencia, se han registrado las dificultades presentadas para su finalización, que abarcan desde problemas personales de las y los doctorandos, hasta aspectos institucionales de las universidades que sustentan el convenio. De acuerdo con lo externado por los participantes y las participantes en el estudio, existe una deficiencia muy marcada en la adquisición de las competencias y herramientas para realizar una investigación. Tal deficiencia se atribuye a que en el

nivel de grado no se ofrece al estudiantado -con rigurosidad- herramientas para la investigación en los programas formativos de sus respectivas áreas.

Aunque los y las docentes internacionales de los programas fueron muy bien valorados durante la impartición de las asignaturas, se resaltó que deben ser incluidos los y las docentes dominicanos que poseen títulos de doctorado y a la vez hacer intercambios con los de las universidades españolas. Esta acción debería estar contemplada en los convenios entre las universidades, sirviendo su ejecución como incentivo a los y las docentes que adquieran la titulación requerida y que cumplan con los requerimientos de las normativas existentes en dichas universidades.

En los módulos de docencia o cursos obligatorios y presenciales se les da un seguimiento ya, que deben cumplir un horario y presentar las asignaciones para aprobar el módulo. No obstante, impera la debilidad del acompañamiento para realizar el trabajo de investigación luego de concluidos los módulos presenciales.

La obtención del DEA es la etapa más productiva de los programas cursados, de acuerdo con los informes presentados por los coordinadores y coordinadoras internacionales en las diferentes cohortes. Esta titulación da el aval para realizar la tesis doctoral. En cuanto a la realización de la tesis, esta es la etapa más crítica, debido a múltiples razones que van desde lo personal, hasta lo institucional. En este sentido, se destaca la falta de un seguimiento tanto del participante o la participante como del director/a o tutor/a de tesis; la falta de orientación para la recopilación de referencias bibliográficas y en base de datos y la organización de la información obtenida; falta de apoyo institucional tanto de la universidad dominicana como española; la excesiva carga docente de las y los doctorantes y el pluriempleo para sobrevivir.

En los casos en que se produjo abandono o retiro del programa de doctorado, se ha debido a que los y las participantes presentaron dificultades

personales, económicas o excesivo trabajo docente, entre otras causas no especificadas. También se registraron casos en los que la universidad española procedió a retirarles.

A pesar de que los convenios firmados entre las universidades españolas y dominicana, antes de iniciar los programas doctorales tienen bien descritos los compromisos que se asumen, durante el desarrollo del programa se enfrentan situaciones que deben ser solucionadas por los y las representantes de las distintas instancias de ambas instituciones. Como evidencia de esto, se resalta el impasse que refieren doctorantes de una universidad española en particular, que no les permitió avanzar en el programa.

Las distintas valoraciones externadas, tanto por las y los estudiantes activos/as, egresados/as, docentes y coordinadores/as favorecen los programas realizados. Las mismas se observan desde la flexibilidad de algunos, permitiendo el acceso al programa de diversos/as profesionales de distintas áreas y la rigurosidad de otros.

Los y las docentes fueron muy bien valorados por los y las estudiantes desde el punto de vista académico y personal. En las expresiones relativas a los coordinadores y coordinadoras, se destacan los esfuerzos realizados por un coordinador local para que el estudiantado pudiera obtener los libros a utilizar en el programa.

En otro orden, los y las docentes destacan la heterogeneidad de los y las estudiantes que asistieron a los programas, con resultados formativos diversos y diferencias entre unos egresados/as y otros/as. También resaltan la disponibilidad de tiempo de unos para trabajar sobre las propuestas del programa y otros no.

En lo concerniente a la gestión administrativa, ha habido dificultades en la parte institucional, por el no cumplimiento en lo establecido en los convenios firmados al inicio del programa. En sentido general, fue considerado como deficiente en algunos casos. Se destaca que fueron valora-

dos favorablemente los esfuerzos realizados por los coordinadores y el personal administrativo de la universidad anfitriona para que se desarrollaran los programas. En lo institucional, consideran los y las participantes en el estudio que debe haber más vinculación jerárquica entre las dependencias administrativas del programa, con un buen apoyo logístico en todos los órdenes. Dicen, además, que el programa debe ser asumido por la institución anfitriona como una apuesta estratégica.

### Recomendaciones

#### Las universidades dominicanas deben:

1. Incorporar a su oferta curricular los programas de doctorado, que permitan establecer una comunidad científica en el país
2. Vincular la docencia con la investigación desde el nivel de grado.

#### La universidad nacional, objeto del estudio, deberá:

- 1) Asumir el compromiso de mejorar las condiciones laborales de los y las docentes
- 2) Gestionar ante las autoridades estatales apoyo económico para las y los doctorantes
- 3) Tomar en cuenta a las y los docentes con nivel de doctorado para integrarles como docentes a la formación de los programas de doctorado.

La efectividad de los procesos académicos y administrativos para la implementación de futuros programas de doctorado en la universidad del estudio, deberá responder a criterios explícitos de una planeación, organización y control de las actividades académicas y logísticas adecuadas para el logro de los objetivos propuestos en los programas de doctorado. Para esto, las universidades involucradas en el desarrollo de los programas deberán enfocarse en mantener y mejorar los procesos para lograr la graduación en el tiempo establecido de los doctores y doctoras que necesita la República Dominicana.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de [http://books.google.com/books?id=r93TK4EykFUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=r93TK4EykFUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Cardona, V.C. (2006). *Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina* Recuperado de [http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/Desafios\\_posgrado\\_doctorado\\_america\\_latina.pdf](http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/Desafios_posgrado_doctorado_america_latina.pdf)
- De Miguel, D. M. (2010 mayo-agosto). Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado Ph.D.assessment and improvement. *Revista de Educación*, 352, 569-581. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352\\_25.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_25.pdf)
- De Souza, J. (2002). *La Universidad, el cambio de época y el modo contexto céntrico de generación de conocimiento*. Ecuador. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/46284070/Souza-Modo-Contexto-Centrico-de-Generacion-de-Conocimiento>.
- Encarnación, J. (2007). *Pertinencia, eficiencia, eficacia y efectividad de los estudios de doctorado ejecutados en las universidades dominicanas*. (Trabajo de Suficiencia Investigativa para la acreditación del Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano). España: Universidad de Valencia.
- Hellriegell, D., Jackson, S. & Slocum, J. (2005). *Administración en un entorno dinámico: Un enfoque basado en competencias* (9na. ed.). Madrid, España: Thompson Learning.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta. ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Martínez, M. M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. 9 (1), 123-146. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Miia, M. & Virpi, T. (2011, febrero). Personal commitment, support and progress in doctoral studies. *Studies in Higher Education*, 36(1), 103-120. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070903469598?journalCode=cshe20#preview>
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2011). *Informe Estadístico 2006-2009*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Morales, O., Rincón, Á. G. & Tona, J. (2005, abril). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *La Revista Venezolana de Educación Educere*, 29(9). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200010&lng=es&nrm=iso). ISSN 1316-4910
- Moreno, M. G. (2006). *Aprendizajes que se generan en los procesos de formación para la investigación: el caso de doctorados en educación en México*. Recuperado de <http://faceweb.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%203/subarea%202/t300%20-%20moreno%20bayardo%20-%20ponencia.pdf>
- Sánchez, M. J. (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007*. (Informe Nacional República Dominicana). Recuperado de [http://www.cinda.cl/download/informes\\_nacionales/republica-dominicana10.pdf](http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/republica-dominicana10.pdf)
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2001). *Ley 139-01 de educación superior, ciencia y tecnología*. Recuperado de <http://www.mescyt.gob.do>.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2004). *Reglamento de las instituciones de educación superior*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2008a). *Plan decenal de la educación 2008- 2018: Una educación superior de calidad para el país que soñamos los dominicanos*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo. (1974). *Anales de la UASD, (1961-1967)*. XXVII (97-100), y (1967-1972) XXVIII (01 -106) Santo Domingo. República Dominicana: Editora Taller.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo. (1975). *Anales de la UASD, (1967-1972) XXVIII (01 -106)*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Wang, T. & Li, L. (2011, Julio). Tell Me What to do vs Guide Me through It: Feedback Experiences of International Doctoral Students. *Active Learning in Higher Education* 12(2), 101-112. Recuperado de <http://alh.sagepub.com/content/12/2/101.abstract>
- Willis, B. & Carmichael, K. D. (2011, enero). The lived experience of late-stage doctoral student attrition in counselor education. *The Qualitative Report* 1(16), 192-207. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/willis.pdf>



# Intervención áulica: reforzando la lectura y la escritura para desarrollar competencias comunicativas

*Olga Sosa Ramos*

Leer y escribir son procesos complejos que se dan al interior del cerebro. El niño y la niña deben tener la madurez necesaria para comprender lo que leen y sus producciones escritas. Leer implica un proceso de descodificación de los componentes de una palabra, frase u oración. Al leer, el niño y la niña descubren el significado de las cosas y por eso dan sentido a lo que leen; así se lleva a cabo la comprensión. La escritura implica la comprensión de lo leído, más la coordinación visual y motriz para representar gráficamente lo que se lee. Al leer y escribir, nuestros niños y niñas entran al mundo real y al conocimiento. Al conocer, muestran seguridad, se sienten animados y animadas a seguir y alcanzan metas lectoras y escritoras.

La transformación curricular llevada a cabo en la República Dominicana expresa claramente las razones por las que hubo que hacer tal proceso de cambios. Entre los motivos que lo sustentan se pueden mencionar las bajas calificaciones en las evaluaciones internacionales en áreas de Lengua Española, Matemáticas, Moral y Cívica, etcétera; de igual manera, las necesidades de formación docente, organización de los espacios, aprovecha-

miento del tiempo y utilización adecuada de los recursos.

Un aspecto que caracteriza la formación de los alumnos y alumnas del primer y segundo ciclos del Nivel Primario lo constituye la debilidad mostrada en la comprensión lectora y la producción de textos sencillos. Dicho de otra forma: no saben leer ni escribir.

Para nadie es un secreto que se han hecho esfuerzos desde el Ministerio de Educación para mejorar la lectura y la escritura, y que muchas instituciones han sugerido ideas y estrategias pedagógicas para ayudar a resolver el problema. Sin embargo, la situación se debe enfrentar desde dentro de la escuela y a partir de las necesidades sentidas por los niños y niñas e identificadas por las maestras y los maestros.

El proyecto áulico “Reforzando la lectura y la escritura para desarrollar competencias comunicativas” está pensado para el reforzamiento de la competencia comunicativa y se lleva a cabo en la escuela “El Espejo”, del Distrito 18-01, ubicada en la ciudad de Neyba, Provincia Bahoruco. El mismo pretende apoyar al niño y la niña en el pro-

ceso de aprendizaje de la lengua materna; identificar debilidades mostradas por los niños y las niñas en lectura y escritura desde el primer grado hasta el sexto del Nivel Primario; así como reforzar la lectura a través de estrategias y recursos innovadores y atractivos que motiven a los niños y niñas a participar en actividades que promuevan leer y escribir.

El proyecto es una propuesta para que sea integrada en la jornada extendida como parte de las transformaciones que vive la escuela dominicana y, en particular, del cambio evidenciado en su currículo y en su estructura. Este proyecto forma parte del “Programa para Elevar la Calidad de la Educación en la Regional de Educación No. 18” y ha de ejecutarse en cuarenta centros educativos.

Moacir Gadotti (2007) define la escuela como un lugar hermoso, lleno de vida, independientemente de si cuenta con todas las condiciones o si falta todo. Añade el autor que aun cuando falta todo, la escuela tiene lo más esencial: la gente. En este caso, son los directores/directoras, subdirectores/subdirectoras, coordinadores/ coordinadoras, maestros/maestras, alumnos/alumnas, conserjes; cada uno y cada una haciendo lo que determinan sus funciones.

Este concepto de escuela feliz posibilita pensar en un aula diferente, que sirva de esparcimiento e invite a los niños y a las niñas a querer leer y escribir de forma libre, autónoma y consciente. Un aula donde se acoja con respeto y al mismo tiempo con alegría y se trate al niño y a la niña en su “debilidad” y se fortalezca a partir de estrategias diferentes y actividades atractivas, innovadoras y motivadoras, que permitan el logro de los propósitos de la Lengua Española y el desarrollo de competencias comunicativas.

## Organización y sistematización de la práctica

Para la implementación del aula de reforzamiento, la escuela debe disponer de un espacio o curso destinado a dicha tarea, dividido en tres zonas de reforzamiento: lectura, escritura y literatura. Además, de dos docentes para abordar el trabajo en las diferentes zonas.

## Procedimiento a seguir

### 1. Diagnóstico de necesidades

Para la selección de los niños y las niñas que participan del reforzamiento se procede a diagnosticar sus necesidades en lectura, escritura y producción escrita. Desde el primero hasta el sexto grado, cada maestro/maestra a cargo del aula es responsable de dar información sobre la realidad que experimenta en su grado en relación a la competencia comunicativa de los niños y las niñas. La maestra responsable del aula es quien aplica la evaluación diagnóstica y luego de obtener los resultados, procede a seleccionar a aquellos niños y niñas que presenten mayor necesidad en los aspectos tratados. Los resultados servirán para contrastar los avances de cada niño y niña antes, durante y después.

### 2. Acuerdos y calendarización de tutorías con la maestra titular

- Una vez aplicada la evaluación a los niños y niñas, la maestra tutora presenta a la maestra titular los resultados y procede a explicar las necesidades del niño o niña y la intervención que se hará desde el aula de reforzamiento. Entre los puntos a dejar claros con este encuentro están los siguientes:

- La maestra tutora no es la maestra encargada de reportar el proceso de aprendizaje del niño y o la niña en su evaluación inicial de proceso y de producto.
- La tutoría es un acompañamiento en áreas puntuales, tales como leer, escribir bien y producir textos, así como la animación a la lectura a través de la zona que componen el aula.
- Se dedicarán dos horas diarias al grupo de niños y niñas, ubicados/as por grado.
- El grupo de niños y niñas no puede exceder cinco por grado, un grupo mínimo de niños y niñas para ser atendido en el aula especializada.
- En el aula estarán las dos docentes y cada una trabajará en una zona atendiendo aspectos relacionados con lectura, trazos, comprensión lectora y producción escrita.
- La maestra tutora brinda atención particular a cada niño y niña y da por terminada la tutoría cuando el niño o niña pueda integrarse adecuadamente al grupo.
- La maestra tutora es quien va al curso a buscar los niños y niñas tutorizados/as; en ningún momento la maestra responsable del curso envía a los niños y niñas al aula sin el conocimiento de la maestra tutora. Tampoco puede la maestra de aula disponer los horarios de tutoría fuera de los que se han establecido.
- La maestra tutora puede ayudar a los niños y niñas que así lo ameriten a realizar sus tareas y reforzar otras áreas, especialmente aquellas evidenciadas en nuestro currículo como débiles: matemáticas, sociales, naturales y desarrollo de valores.

### 3. Tutoría y reforzamiento personalizado

La enseñanza personalizada da sus frutos, siempre que el docente o la docente atienda los aspectos puntuales del proceso. Enseñar a leer y a escribir debe hacerse desde cada niño o niña, tomando en cuenta sus aprendizajes previos. Se trata de atender a cada niño o niña en su “necesidad”, por tanto, no de llevar al aula grupos grandes. Es atender la diversidad y la diferencia. Se ha de llevar un control de los avances de cada niño y de cada niña y presentarse sus progresos a través de evidencias (cuaderno anecdótico, cuaderno viajero, mascota tradicional, cuaderno pautado, trabajos escritos, obras leídas).

### 4. Integración al aula regular

Inmediatamente el niño o la niña termina su proceso de acompañamiento, vuelve al aula y se integra a la rutina establecida por la maestra responsable del grado. El aula regular sigue su proceso en relación a la programación establecida en cuanto a contenidos y planificación, mientras que el aula de reforzamiento realiza actividades que pudieran conectarse o no durante el tiempo de refuerzo. La maestra tutora dará seguimiento de su proceso y lo controla en las especificaciones que le competen; sin embargo, la misma deberá mantener al tanto a la maestra responsable del grado, de los avances y progresos generados desde el aula de refuerzo.

El diálogo entre ambas docentes debe ser tomado muy en cuenta. Dialogar les permite apoyarse mutuamente en la necesidad sentida del niño o la niña, haciendo posible que cada una identifique su espacio de trabajo y los aportes que desde cada aula se pueden concretar para posibilitar que avancen de manera autónoma, consciente y feliz.

La maestra tutora tiene tareas específicas en relación al niño o niña; por lo tanto, no envía ta-



reas al aula regular para que sea trabajada por el niño o niña en su momento de encuentro con el grupo grande. Así mismo, la maestra del aula regular informa a la maestra titular cualquier avance que observe en el niño o niña. Siempre que una tarea del aula regular sirva a la maestra tutora como refuerzo, esta podrá utilizarla; de lo contrario, ninguna de las dos interrumpe el programa de la otra. Esto no quiere decir que ambas docentes conozcan el contenido de la programación y que estén de acuerdo en los aspectos a reforzar en las áreas curriculares.

## El aula

El aula de refuerzo ha de estar dentro del centro educativo, identificada y organizada para atender los aspectos antes mencionados. Se divide en tres zonas, que pueden alternarse y enriquecerse de las competencias fundamentales; sin embargo, este espacio da prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa.

El aula rompe el esquema tradicional de la pintura verde de la escuela, para crear un ambiente diferenciado dentro del centro educativo. Se pinta de azul claro y se organiza de la siguiente manera: una zona separada de los demás espacios con una baranda elaborada en palos de múltiples colores, alfombra, un libro grande en la pared indicando que allí vamos a leer y compartir momentos de disfrute de literatura infantil.

En este espacio de lectura se ha de tener diversidad literaria para niños, niñas y pre adolescentes: cuentos, poesías, adivinanzas, refranes y libros de crecimiento personal dirigidos a la etapa de la adolescencia. Es un espacio cómodo, bonito, que anima a los niños y niñas a leer y les motiva a conocer el maravilloso mundo de la lectura mediante dibujos que representan estas ideas. Una colcha,

cojines, mesa y sillas componen este lindo espacio que sirve para reforzar la lectura.

Otra zona queda determinada para el reforzamiento de la escritura (trazos, caligrafía y ortografía). Aquí se disponen recursos y medios que favorecen el desarrollo de la motricidad fina, uso del lápiz, manejo del cuaderno, tipo de letras que se pretende enseñar. Es un espacio donde el niño o niña adquiere destrezas para la escritura, desarrolla su autonomía; comprende el acto de escribir a partir de las actividades que se generen en la pizarra pautada, cuadernos pautados, caligrafías; asume responsabilidad en el uso adecuado del cuaderno; comprende y aplica los aspectos de la escritura, como son la linealidad, ubicación, tamaño, lateralidad, segmentación, espacios, etcétera; y al mismo tiempo aprende en ese espacio la normativa en la escritura, reglas gramaticales y ortográficas. Para esto se cuenta con diversos materiales como cuadernos, lápiz, mesa, escritorio y computadora. Un espacio acogedor, diferente y bien organizado. Tiene tres zonas o espacios distribuidos con fines diferenciados y claramente establecidos: literatura infantil, grafomotricidad y trazos y producción escrita.

## Estrategia

La estrategia que se prioriza en este espacio es la motivación y tutoría. Para apoyar la estrategia de tutoría y acompañamiento a los niños y niñas, se asume la concepción de tutoría planteada por Zabalza (2004), quien postula que en las nuevas concepciones del aprendizaje, que ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad de autoformación y el aprendizaje autónomo, la disponibilidad del profesor en horas de tutoría y sus habilidades para guiar la actividad del alumno (mediante lecturas, interpretación y comprensión de textos, redacción

de documentos, diseño de proyectos o prácticas de laboratorio, etcétera) son factores dinamizadores del aprendizaje de los estudiantes.

Hay niños y niñas desanimados/as porque no logran alcanzar las metas en el proceso de alfabetización que viven en la escuela. La lectura de cuentos también sirve para animarles a interesarse por la lectura. Se utilizan guías de lecturas, fichas y materiales que apoyen la comprensión de obras.

### Acompañamiento individual

#### Ejercicios de trazos de forma individual

Cada zona o espacio en los que se han concebido los apoyos cuentan con los materiales para tales fines.

Dos maestras a medio tiempo dan seguimiento a los procesos de aprendizajes de los alumnos y alumnas. Es un espacio de reforzamiento con énfasis en la lectura y la escritura. Así está ambientada el aula y así lo asumen los maestros y maestras del centro.

### Referencias bibliográficas

- Gadotti, Moacir (2007). *La escuela y el maestro: Paulo Freire y su pasión por enseñar 1era. Ed.* – São Paulo: Publisher Brasil.
- Zabalza, Miguel A. (2004). *Estrategias y técnicas de la acción tutorial.* (Documento en línea) Consultado el 18/06/2015 de la [http://campus.usal.es/~ofees/PONENCIAS\\_TUTORIA/Miguel%20Zabalza.pdf](http://campus.usal.es/~ofees/PONENCIAS_TUTORIA/Miguel%20Zabalza.pdf) 16 Dic. 2004 ... tutoría: (universidad de Santiago de Compostela). Jornadas sobre. LA TUTORÍA.



## Epistemología, lógica y ciencia de la pedagogía en Eugenio María de Hostos

Juan Francisco Vilorio Santos

El positivismo como concepción epistemológica, lógica y metodológica es la base del pensamiento filosófico, científico y pedagógico de Eugenio María de Hostos. Es el resultado de la maduración del pensamiento moderno e ilustrado que se inicia en el siglo XVII con las obras de los empiristas ingleses, específicamente con Francis Bacon y su *Novum Organum* y con los racionalistas de la Europa continental, de manera especial con René Descartes y su obra *El Discurso del Método*; extendiéndose estas concepciones empiristas y racionalistas a la Ilustración del siglo XVIII, las cuales –en términos de ideas filosóficas y científicas– fueron unificadas y superadas por Immanuel Kant, sobre todo con su *Crítica de la Razón Pura*. Este autor será referencia para positivistas y antipositivistas del siglo XIX.

El positivismo europeo es hijo de varias tradiciones y autores diferentes, además de diversos procesos sociales. A grandes rasgos, podría decirse que el desarrollo de las ciencias naturales durante los siglos XVII y XVIII, así como el auge del empirismo británico y, en general, del proyecto cartesiano moderno de una *Mathesis Universalis*, condujo a algunos filósofos modernos a la convicción de que finalmente habíamos desterrado la época del mito y la superstición, representados por la metafísica y

la teología, para acceder a la época de la supremacía de la ciencia, del discurso riguroso y legítimo, así como de un sostenido progreso hacia una mayor racionalidad en la vida social.

En el siglo XVIII, como consecuencia de la influencia de Hume, Kant había planteado como uno de los problemas centrales de la *Crítica de la Razón Pura* la pregunta por la demarcación entre el discurso legítimo y el que no lo es, entre ciencia y superchería, entre el uso de la razón que puede proporcionar conocimiento y el abuso de la razón producto del intentar comprender aquello que está más allá de las posibilidades de la razón humana. Por ello, una de las preguntas principales en la *Crítica de la Razón Pura* es si la metafísica puede ser una forma de conocimiento, lo cual a juicio de Kant equivale a preguntar si esta puede ser conducida por el seguro camino de la ciencia. (Pérez-Wight, 2005; p. 45).

El positivismo de Augusto Comte, el organicismo de Herbert Spencer y el empirismo de John Stuart Mill están presentes como concepción epistemológica en *Tratados de Lógica*, de Hostos. El positivismo comtiano se fundamenta en la tesis central de que todo conocimiento se basa o procede de la naturaleza, de la experiencia de los he-

chos, de que la ciencia consta de relaciones causales, regularidades, principios y leyes naturales.

De manera que el conocimiento científico procede de la experiencia y razonamiento de las regularidades que se producen en la realidad natural. Para Comte, el conocimiento científico tiene como fuente la realidad fáctica. Dicha realidad puede conocerse de manera estática y de manera dinámica. De ahí los conceptos de orden y progreso, tomados del ámbito de las ciencias naturales, de manera específica de la física, que Comte propone para el estudio de la sociedad a través de la sociología como ciencia general. “...Las características más notables del positivismo europeo fueron su monismo epistemológico y ontológico, tanto como su concepción del progreso asociado al orden social.” (Pérez-Wight, 2005; p. 49).

En el caso de Latinoamérica, la mayor influencia del positivismo europeo estuvo en las nociones de *orden y progreso*: “...las nociones de orden y progreso, más que los temas epistemológicos y ontológicos, fueron los que influyeron en el positivismo latinoamericano.” (Pérez-Wight, 2005; p. 49)

En el caso de Hostos, con su *Tratados de Lógica* y su concepción epistemológica y metodológica de la ciencia y, de manera especial, de la ciencia de la pedagogía, se revela una preocupación por los problemas epistemológicos, lógicos y metodológicos como fundamento de la ciencia de la pedagogía y de una visión científica de la sociedad, colocándose como un pensador de alta capacidad teórica y como quien introduce en el ámbito de la República Dominicana del siglo XIX una concepción científica fundamentada en la epistemología positivista.

### Hostos y su *Tratados de Lógica*

Con su lógica, Hostos persigue fundamentar su concepción epistemológica de la ciencia y de la metodología de investigación y de manera par-

titular crear la base para una ciencia pedagógica, a partir de la idea del modo natural de funcionamiento del entendimiento humano. En ese sentido, Hostos busca con su lógica *“Hacer del arte o ciencia del pensar un mero aprendizaje de los modos naturales de funcionar el entendimiento humano...”* (Moreta, 2014; p. 282).

Afirma el autor en cuestión que la lógica “... podría servir para mucho si se enseñara a usar reflexiva y funcionalmente, así a la adquisición de los conocimientos, como a la construcción de las ciencias de cualesquiera sistemas de conocimientos” (Ibídem).

Hostos inicia su *Tratados de Lógica* discutiendo el concepto de filosofía. Sostiene la idea de que la definición de filosofía (la tradicional) cambió con Francis Bacon, quien *“explicó el método experimental y lo recomendó para el estudio de los hechos y fenómenos (hechos correlacionados por la misma causa) que se manifiestan con la realidad física”* (Ibíd., p. 286).

Para él, la filosofía en esa coyuntura de finales del siglo XIX, *“...ya no estudia las causas primeras, sino las correlaciones de las causas y los efectos... De manera que ahora la filosofía se funda en el estudio de las ciencias positivas”* (Ibíd., p. 287).

Según Hostos, el orden natural del origen de la ciencia sigue: el sentir, querer y pensar, dando como resultado la estética, la ética y la lógica. *“En consecuencia, el estudio de las funciones psíquicas debería empezar por la estética, seguir por la ética y acabar por la lógica”* (Ibíd., p. 290). No obstante, Hostos propone seguir un orden que inicie por el pensar:

Porque si es cierto que el desarrollo de las fuerzas psíquicas o mentales corresponde al orden que va de lo simple a lo menos simple, y el sentir y el querer son actividades más simples que el pensar, no es menos cierto que el pensar comprende, domina y dirige el sentir y el querer. De ese modo, hay que pensar lo que se siente y se quiere, hay que tratar de saber

cómo y por qué se siente y se quiere, y eso no se puede hacer sino pensando, sabiendo pensar y sabiendo cómo se piensa, ya que el saber por qué se piensa es aún más oscuro... (Ibíd., pp. 290-291).

En consecuencia, el orden propuesto por Hostos es el pensar, el sentir y el querer, la lógica, la estética y la ética, como orden del conocimiento que siguen las fuerzas psíquicas.

Ahora bien, las llamadas ciencias del alma y de la mente por Hostos están precedidas de la psicología, "...la cual es el fundamento de la lógica y de las otras dos" (Ibíd., p. 291). De manera que "... la ciencia fundamental, o psicología, es la ciencia general que contiene los principios y fundamentos, mientras que la lógica, estética y ética son ciencias aplicadas, que se fundan en los principios generales establecidos por la psicología" (Ibídem).

Para Hostos, la psicología es fundamento de la lógica porque:

(...) siendo la ciencia que trata de conocer las fuerzas y fenómenos, la actividad o hechos que llamamos mente o alma, necesariamente contiene los principios en que ha de apoyarse el entendimiento para conocer los modos y medios de llegar a la verdad. (Ibíd., p. 292)

Hostos considera que la verdad es una necesidad y función de la razón humana, en consecuencia, para conocer los procedimientos lógicos en la búsqueda de la verdad, "...hay que conocer previamente el órgano encargado de esa función" (Ibídem).

Y sigue argumentado que

(...) como el órgano encargado de producir la ecuación entre la realidad y la idea, que es lo que llamados verdad, es la razón, entendimiento o inteligencia, también es obvio que, para conocer las funciones de la razón, hay que conocer la razón, que es el órgano en donde esas funciones se efectúan, y la razón como la sensibilidad y la voluntad, son actividades es-

peciales del alma humana, cuyo todo estudia la psicología (Ibídem).

Hostos también deja claro que la psicología es el fundamento de la estética y de la ética, además de la lógica.

## Operaciones de la función intelectual

Para Hostos, la función de la mente en general se apoya en cuatro funciones particulares que son: intuición, inducción, deducción y sistematización.

Cada función tiene un conjunto de operaciones, a saber:

1. Operaciones de la intuición: sensación, percepción, memoria, imaginación, comparación y atención.
2. Operaciones de la inducción: observación, comparación, distinción, experimentación, análisis y clasificación.
3. Operaciones de la deducción: observación, analogía y síntesis.
4. Operaciones de la sistematización: generalización, especificación, ordenación de las partes y ordenación del todo de conocimiento.

El conocimiento es el resultado general del funcionar y operar del entendimiento. Cada función particular da un resultado peculiar a ella, en ese sentido: a) la operación de intuición da el concepto o noción o idea general; b) la operación de inducción da el principio, ley o verdad general; c) la operación de deducción da la verdad concreta y d) la operación de sistematización da la verdad organizada o ciencia.

Estas funciones y sus operaciones siguen un orden jerárquico y acumulativo hasta alcanzar el conocimiento científico. De ahí que se convierten en esta concepción epistemológica, lógica y meto-

dológica positivista en la base para la producción de conocimiento científico y de una ciencia de la pedagogía científica.

Hostos observa que los demás órganos de la mente, como la sensibilidad y la voluntad, también tienen sus propias funciones y operaciones de la mente, los cuales también hay que tomarlos en cuenta en la ciencia de la pedagogía.

Para Hostos, *“los antecedentes psicológicos son indispensables para el estudio de la lógica, que no es una ciencia sino cuando se funda en el conocimiento experimental del entendimiento, tal como la psicología experimental lo proporciona”*. (Ibídem).

De manera que en la concepción epistemológica positivista asumida por Hostos, la lógica como arte de pensar, para hacer ciencia, requiere del experimento, el cual tiene su base en la psicología. Es evidente que se trata de una concepción epistemológica que tiene sus antecedentes en el empirismo inglés que va desde Francis Bacon y John Locke hasta David Hume, Herbert Spencer y John Stuart Mill, así como en el positivismo de Augusto Comte, dado que para la epistemología empirista todo conocimiento se genera en la experiencia como fuente y sigue un orden inductivo que va de los hechos y fenómenos observados a los principios generales; de las causas relacionadas a la ley; en fin, de las observaciones de eventos a la hipótesis general.

En esta lógica positivista enseñada por Hostos, el punto de partida es saber qué es el entendimiento y cuáles son sus funciones y operaciones. Para Hostos, el *“entendimiento es una fuerza o manifestación de la vida que radica, o por lo menos, se centraliza en el cerebro.”* (Ibíd., p. 297).

Hostos está en el camino que recorrerá la psicología experimental o científica, que hoy tiene su base en la neurociencia y, de manera específica, en la neuropsicología.

Para Hostos, la lógica como ciencia del entendimiento o razonamiento se fundamenta en tres principios:

1ro. (...) El entendimiento es una fuerza, la lógica será una ciencia natural, concreta y experimental. Será una especie de física del alma. Estará basada, en consecuencia, en el principio general de las ciencias naturales: la verdad está en la realidad, nada más que en la realidad, y la realidad no es lo ideado por el hombre, sino lo efectuado por la naturaleza (Ibídem).

2do. La definición de la lógica está en el carácter de su fuerza, la fuerza intelectual tiende al conocimiento, como una necesidad a su satisfacción (Ibídem).

De manera que las funciones del entendimiento son actividades de fuerza y el estudio de esas actividades determina el objeto de la lógica como ciencia.

3ro. “El medio de llegar a la verdad es conocer la realidad” (Ibíd., p. 282).

De ahí que, según la concepción epistemológica asumida por Hostos, para llegar a la verdad del objeto de la lógica es necesario conocer las funciones y operaciones de la mente, las cuales se producen en el cerebro.

Hostos sintetiza estas ideas diciendo: *“...primero, la lógica enseña a conocer el entendimiento; segundo, que enseña a pesar puesto que nos describe, analiza y detalla las funciones del entendimiento; tercero, que nos enseña los métodos para llegar a la verdad”* (Ibíd., p. 298).

Él hace una distinción entre lógica teórica y lógica aplicada. La primera establece sus principios y, la segunda, enseña a aplicar y a mostrar la aplicación de sus principios en la ciencia y en la vida. En consecuencia, la lógica teórica establece los principios que guían el proceso de conocimiento, los métodos; la lógica aplicada se orienta a las operaciones y procesos concretos en cada ciencia. Es así que la concepción lógica y epistemológica

contenida en *Tratados de Lógica* de Hostos es la base de su Ciencia de la Pedagogía.

Hostos sitúa su *Tratados de Lógica* en lo que él llama “la nueva lógica, iniciada por Francis Bacon, la cual es a la vez lógica inductiva y lógica deductiva” (Ibíd., p. 299). De manera específica, sus lecciones tienen como referencia a Alejandro Bain, filósofo inglés contemporáneo suyo.

## Definición de lógica

Hostos define la lógica como: “lo que sirve para encaminar la razón a la verdad” (Ibíd., p. 300).

La lógica en la concepción epistemológica positivista seguida por Hostos es un modo natural de las facultades intelectuales de la mente o la razón, es también arte o ciencia. Afirma Hostos “antes que ciencia o arte la lógica es un modo natural de operar que tienen las facultades intelectuales, en cuya virtud la razón se encamina instintivamente a la verdad” (Ibíd., p. 303).

## Realidad, verdad y conocimiento

Realidad, verdad y conocimiento forman un todo, que sigue un orden natural en el sentido manejado por Hostos en su *Tratados de Lógica*. Dicho orden natural expresa una cadena causal de relaciones de consecuencias: realidad → verdad → conocimiento.

Para Hostos: “Fuera de la realidad no hay verdad. Fuera de la verdad no hay conocimiento.” (Ibíd., p. 302).

La verdad para Hostos se puede definir de tres modos:

1ro. “Verdad es lo que hay en el fondo de la realidad”

2do. “Es la causa de la realidad”

3ro. “Es la razón o explicación de la realidad” (Ibíd., p. 301).

Para el filósofo y pensador antillano, “la realidad es toda cosa, tal cual es, o conjunto de cosas y objetos con las propiedades, condiciones y caracteres con que se nos presenta la percepción de los sentidos, o la percepción de la razón” (Ibíd.).

En el sentido positivista empirista dado a la realidad por Hostos, la misma existe como objeto o conjunto de objetos y debe ser percibida por los sentidos, o por la razón. Es, en consecuencia, realidad sensible y realidad captada por la razón.

Hostos presenta seis principios requeridos para la enseñanza, los cuales considera como necesarios para aplicar el arte de la pedagogía científica:

1° Es necesario preestablecer los conocimientos que han de comunicarse, teniendo en cuenta las condiciones naturales de la razón humana, las diversas edades de los educandos, su desarrollo mental y corporal, la clase de conocimientos que este desarrollo permite y la calidad de los que aquellos hayan recibido.

2° Es necesario estudiar y conocer las funciones y actividades de la razón hasta saber si hay en ella un orden a qué atenerse, y del cual no pueda ni deba prescindirse en la enseñanza.

3° Es necesario seguir el orden natural de la razón, el orden de su desarrollo, el orden de su operar y funcionar.

4° Es necesario seguir un método, no arbitrario, sino concorde con el plan mismo de la naturaleza, al disponer que la razón humana perciba los conocimientos, no de pronto, sino siguiendo la aplicación sucesiva de sus varias facultades a los objetos de conocimiento que se le presentan.

5° Es necesario, además de seguir el método que la misma naturaleza sigue en su modo de desarrollar la inteligencia, prefijarse un sistema.

6° Es necesario desarrollar el método natural de la razón y el sistema bajo el cual se ha concebido ese método natural, en modos, medios o métodos particulares que son y deben ser en realidad los recursos prácticos a que se apele para aplicar el sistema filosófico que se haya concebido y para exponer y explicar el método natural, o lo que tanto vale, el conjunto de

medios de que la naturaleza se ha valido para organizar el entendimiento humano y para dirigirlo en busca y adquisición de nociones y conocimientos" (Hostos, 1991, p. 60).

Para este filósofo *"los conocimientos que han de transmitirse corresponden a grupos de ciencias..."* y *"como esos grupos de ciencias corresponden a una clasificación de los conocimientos humanos o de las ciencias ..."* (Ibídem), la pedagogía que se ha de transmitir corresponde según los grupos de conocimientos o clasificación de las ciencias. Hostos elige la clasificación comtiana de las ciencias, porque percibe en esta "precisión, rigurosidad y resultados prácticos" (Ibíd., p. 61).

Para Hostos, el educador tiene el deber de saber *"que la razón es organización completa, un verdadero organismo, cuyas partes todas están íntimamente relacionadas entre sí. No sabiendo esto se expondrá continuamente a que el conocimiento que transmite no sea trasmitido en realidad..."* (Ibídem).

Hostos concibe el objeto capital de la pedagogía como: *"educar la razón según la ley de la razón"*. De manera que el educador tiene que conocer las *"facultades y funciones de la razón para poder contribuir a su desarrollo..."* (Ibídem).

La pedagogía debe acogerse a las leyes naturales de la razón, *"ya que el organismo racional es una resultante de las facultades y operaciones del entendimiento que constituyen reunidas la capacidad de funcionar y las funciones del organismo-razón..."* (Ibídem).

Educar la razón, a juicio de Hostos, requiere tener en cuenta *"... que su modo de crecer es invariable, cuando formada, es independiente."* (Ibíd., p. 62).

"Educar la razón es hacer lo que el buen cultivador hace con las plantas que cultiva: penetrar en el fondo o medio en que la planta arraiga; facilitar el esparcimiento de las raíces de la planta; proporcionarle un terreno que tenga las

condiciones que han de favorecerla facilitándole luz, calor, aire y agua; tratar de que el tallo o tronco crezca recto, evitarle cambios violentos de temperatura, y cuando ya esté formada y esté fuerte, abandonarla a su libre desarrollo. Así próximamente se educa la razón: teniendo en cuenta que su modo de crecer es invariable, y que su modo de desarrollarse, cuando formada, es independiente" (Ibídem).

Todo conocimiento objetivo, para Hostos, es el punto de referencia para la ciencia de la pedagogía y es necesario tener presente que:

La razón no inventa nada: no hace más que descubrir las relaciones de las cosas inmateriales que le manifiesta la conciencia. Naturalmente, debe haber facultades intelectuales que conozcan directamente lo que le comuniquen los sentidos, y facultades intelectuales que analicen lo que directamente percibe la conciencia, además habrá facultades en contacto inmediato con los sentidos y facultades inmediatas en relación con la conciencia... (Ibídem).

El maestro debe atenerse al principio constante del orden en que se desarrollen las facultades de la razón. Ya que según la concepción epistemológica positivista de Hostos, *"la naturaleza sigue un método"* (Ibídem), en la organización del entendimiento humano... *"a ese método hay que atenerse cuando se trata de comunicar el conocimiento..."* (Ibíd., pp. 62-63).

Hostos hace la observación de que no obstante la naturaleza sigue un orden invariable, en su concepción positivista, existen diversas formas particulares de entender y explicar dicho orden y es ahí donde se fundan los diversos sistemas pedagógicos.

Pero si es verdad que la naturaleza ha seguido un método y ese es el método que debe seguir todo el que enseña, no es menos verdad que en la aplicación de ese método caben opiniones particulares, o lo que es lo mismo, modos particulares de concebir e interpretar el propósito de la naturaleza. En ese modo particular de interpretar la naturaleza de la razón humana es en lo que se fundan los sistemas de pedagogía.



De modo que los sistemas en pedagogía son las opiniones racionales, fundadas, ordenadas y dispuestas en serie, por cuyo medio han creído los grandes maestros de la humanidad que se podía y debía interpretar el método seguido por la naturaleza y transmitir a otros el conocimiento de verdades generales o particulares. Esto quiere decir que no siendo positivo que pensadores diversos hayan pensado lo mismo acerca del orden intelectual, aunque todos hayan reconocido la realidad de ese orden, lo han interpretado de diverso modo, y ese diverso modo de interpretarlo es lo que constituye el sistema de cada uno de ellos (Ibíd., p. 63).

Hostos sintetiza su exposición de la manera siguiente:

“Acabamos de ver que enseñar es educar la razón, educar la razón es conducirla y guiarla en su desarrollo. En otros términos: hemos visto que la razón, aunque tiene modos propios y naturales de desarrollarse, es como la planta, que se desarrolla mejor cuando el agricultor le facilita el crecimiento, le evita peligros y la guía hasta que está en aptitud de desarrollarse libremente” (Ibídem).

El maestro Hostos puntualiza que para enseñar no basta con conocer los sistemas pedagógicos, que se requiere, además, “... *conocer y tener medios y recursos pedagógicos...*” (Hostos, 1991, pág. 65).

Como evidencia la presente argumentación, en el *Tratados de Lógica* de Hostos, existe una estrecha relación entre epistemología positivista y lógica, relación que le sirve de fundamento epistemológico en general y, de manera particular, para su concepción científico-pedagógica.

## Referencias bibliográficas

- De Hostos, E. (1991). *Ciencias de la Pedagogía (Nociones e Historia)*. Obras completas. Edición Crítica. Tomo I. Universidad de Puerto Rico. Editora Corripio, Santo Domingo.
- De Hostos, E. (2010). *Aporte de un Normalista*. Archivo General de la Nación. Santo Domingo, República Dominicana.
- Foro de Estudiantes sobre Positivismo y Ciencias Sociales. (2005). Universidad Externado de Colombia. Bogotá.
- Moreta, Á. (2014). *Tres Textos de Lógica del siglo XIX Dominicano*. Editora UASD, Santo Domingo.

# De los autores y autoras

**CARMEN CRISTINA DE AZA MEJÍA** posee Suficiencia Investigativa y Diploma de Estudios Avanzados (DEA) de Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Valencia, España. Tiene maestrías en Género y Desarrollo, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC); y en Sexualidad Humana, de la UASD. Asimismo, especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México; especialidad en “Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad”, del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. Es Licenciada en Educación Mención Orientación egresada de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y Maestra Normal Primaria. Es certificada en Manejo de Conflictos, por la Fundación Libra/Argentina/Procuraduría General de la República Dominicana. Tiene, además, Diploma en Relaciones de Género, Educación y Desarrollo, expedido por la Universidad Católica de Chile. Es docente de la Escuela de Orientación Educativa y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD. Actualmente es técnica docente nacional del Departamento de Educación en Género y Desarrollo, del Ministerio de Educación (MINERD).

**ISRAEL CONTRERAS FANI** es egresado de la Maestría en Educación Superior y de la Licenciatura en Educación Mención Biología y Química, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Docente de esta institución desde el año 1979, donde ha ocupado diferentes cargos de gerencia académica y administrativa, entre estos: Coordinador General de los Centros Universitarios Regionales y Coordinador de la Cátedra de Didáctica; coordinador del Programa UASD La Guardia, de la Universidad de New York; director de la Universidad de Educación Continuada de la Facultad de Humanidades; director de la Unidad de Cursos Optativos Equivalentes a la Tesis de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación; técnico de

la Unidad de Mejoramiento Docente. Es docente de grado y de postgrado en las áreas de Didáctica General, Evaluación del Aprendizaje y Práctica Docente. Además, es asesor de Investigaciones Educativas, entre otros. En la actualidad es Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

**VÍCTOR SALAZAR MEDINA** tiene Diploma de Estudios Avanzados (DEA), de la Universidad Complutense de Madrid. Estudiante de Doctorado del País Vasco. Posee Maestría en Educación Superior; Licenciatura en Educación Mención Ciencias Sociales; y título de Maestro Normal. Tiene más de 35 años en la actividad docente en todos los niveles de la educación escolar. Es docente universitario desde el 1990 en la Universidad APEC y desde 1994 en la UASD. Coordinador del Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Babeque Secundaria, miembro del Consejo Académico y docente por 22 años en esa institución. En la actualidad se desempeña como docente de las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y subdirector de UASD Centro Higüey.

**BASILIO FLORENTINO MORILLO** es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Barcelona (UB), Programa Educación Moral y Democracia, con la mención “Sobresaliente Cum Laude por Unanimidad”, máximo reconocimiento que otorga la Academia Española en estudios de doctorado. Maestrías en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación al Desarrollo, por la Universidad Nacional a Distancia de España y en Administración de la Educación, por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Actualmente es profesor de ética, lógica, investigación, currículo y administración educativa en las escuelas de Filosofía, de la Facultad de Humanidades, y Teoría y Gestión Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD. Es asesor de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (MINERD) y consultor independiente en

los ámbitos de educación, ética, moral, derechos humanos y democracia. Es autor del libro "Educación ética para el profesorado: formación inicial y permanente. Hacia la construcción de ciudadanas y ciudadanos autónomos para sociedades radicalmente democráticas, abiertas y plurales", y de diversos ensayos y artículos sobre educación.

**LUIS ULLOA MOREL** tiene Maestría en Metodología de la Investigación Científica y Epistemología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y es Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales, de esta institución. Es profesor de la Escuela de Teoría y Gestión Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) y de la Escuela de Filosofía de la Facultad de Humanidades, ambas de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Ha publicado: *Lo nacional y lo popular en la cultura* (en 1981); *Estado, Iglesia y Educación en la República Dominicana (1930-1986)*, publicado en 1987, y reeditado en 2001; *Levantar el vuelo*, 1997; *Los caminos del aprendizaje, Enseñar es fácil*, 2008; *Vocabulario político-social básico*; 2011, así como numerosos folletos y artículos sobre temas diversos. Actualmente es director de la revista FaCEtas Educativas, de la FCE.

**JUANA MARÍA ENCARNACIÓN CRUZ** tiene Doctorado en Educación, concentración en Liderazgo y Currículum, de Nova Southeastern University, de Miami Florida; Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, de la Universitat de Valencia, España; Maestría en Psicología Escolar, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); Maestría en Terapia Familiar UASD (en proceso de tesis); Postgrado en Administración y Supervisión Escolar, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC); y Postgrado Experto Universitario en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Virtual Educa, Argentina. Es Licenciada en Educación Mención Preescolar y Primaria, de la UASD. Es docente de las escuelas de Orientación Educativa y Psicopedagogía y Teoría y Gestión Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD, y docente de postgrado en esta y otras facultades de la UASD, fue directora del Centro Psicopedagógico "Mi Rey", Santo Domingo, República Dominicana; asistente académica de la Dirección General de Postgrado UASD, subdirectora general de Postgrado UASD; directora de UASD Centro La Romana y directora del Centro de

Acompañamiento Profesional. Funge como coordinadora del Programa de Maestría en Psicología Escolar, de la Facultad de Humanidades de la UASD y como directora de Investigaciones de la Escuela de Bibliotecología, Tecnología e Innovaciones Educativas, FCE-UASD. Es autora de los libros *Recursos didácticos en una sociedad de cambios* y *Programas de doctorado*.

**CARMEN SÁNCHEZ RAMOS** obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) del Doctorado en Educación, Desarrollo Humano y Psicología Educativa, por la Universidad de Valencia, España. Tiene maestría en Administración y en Supervisión Programa, de la Universidad de Montreal, Canadá, y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); y máster en Alta Dirección Pública del Instituto Universitario Ortega y Gasset, de España, y el Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales de República Dominicana; y especialidad en Planificación Educativa, de República Dominicana. Realizó Licenciatura en Educación en la UASD y es egresada de los Programas de Formación de Maestras y Maestros de la Escuela Normal Superior "Félix Evaristo Mejía". Fue maestra en el centro educativo "Círculo Infantil" y es profesora de la Escuela de Formación Docente para la Educación Infantil y Básica (FIB), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD. Integrante de distintos equipos de trabajo interdisciplinarios para impulsar proyectos, programas y políticas educativas. Actualmente es directora general de Currículo del Ministerio de Educación (MINERD).

**LUISA O. NAVARRO** tiene Doctorado en Estudios Latinoamericanos (mención de honor), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Maestría en Sociología, Mención Políticas Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México; y Maestría en Gestión Universitaria, Universidad de Alcalá de Henares. Es licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Docente de la Escuela de Historia y Antropología, de la Facultad de Humanidades, de la cual actualmente es su directora; y de la Escuela de Teoría y Gestión Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD. Además, Profesora Titular de la cátedra Friedrich Katz, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México; Profesora de Relaciones México-Estados Unidos, de la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Ha publicado: *Historia Dominicana Contemporánea*, libro de texto 4to grado del nivel medio, Secretaría de Estado de Educación, 2000; *Cátedras Magistrales*, Secretaría de Estado de Relaciones Exteriores, VA. 2000; *Conceptualizaciones de Base de las Ciencias Sociales*, 1999; *Formación de Formadores, Estrategias de Enseñanza*, PRODEP-SEEBAC-PNUD-BANCO MUNDIAL; *Estrategias de Enseñanzas de las Ciencias Sociales*, Ed. SEEBAC, 1998; *Régimen de Partidos en México, Centroamérica y el Caribe*; 1995; Estudio comparado: *El Régimen de Partidos Políticos en Nicaragua y la República Dominicana*, UNAM, México, 1996; *Origen y Evolución del Concepto de Partidos*, Ed. UASD 1993.

**JUAN FRANCISCO VILORIA SANTOS** posee estudios de doctorado en las áreas de Filosofía, Sociología y Educación (Universidades: Complutense de Madrid, del País Vasco y del Instituto Enrique José Varona, de Cuba). Tiene maestría en Educación Superior y en Filosofía, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Es filósofo y sociólogo, egresado de la UASD. Fue director de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la República Dominicana; director de Postgrado de la Facultad de Humanidades, y director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UASD. Es docente de las escuelas de Filosofía, de la Facultad de Humanidades; y Sociología, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la UASD. Profesor de postgrado en distintas facultades de la UASD y de otras universidades del país.

Autor de numerosos ensayos y artículos en las áreas de filosofía, sociología y educación en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es director ejecutivo del Departamento de Acreditación y Certificación de la Docencia, de la Dirección General de Gestión de la Calidad de la UASD.

**ANA CRISTINA ROA RAMÍREZ** posee maestrías en Enseñanza Superior, por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y en Estudios Avanzados en Educación Infantil, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es especialista en Método Montessori por el Centro de Estudios Montessori de Santo Domingo-Instituto Tecnológico de Santo Domingo (IN-

TEC). Licenciada en Educación Inicial (MCL) de la UASD. Está acreditada en la Práctica Psicomotriz Educativa por el Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier (CEFOPP). Es profesora de la Escuela de Formación Docente para la Educación Infantil y Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD.

**OLGA SOSA RAMOS** tiene maestrías en Formación de Formadores de Educación Básica, de la Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana (CECC), y en Enseñanza Superior, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Además, postgrado en Administración y Supervisión de los Programas del Nivel Inicial, UASD. Especialista del Nivel Inicial, por la UASD, y postgrado en Diseño Curricular, Uruguay. Es Licenciada en Educación Inicial y Primaria, de la UASD.

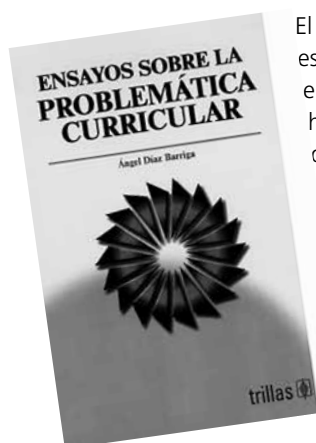
Ha fungido como editora y directora de la Revista *Tinmarín*, de circulación sabatina, periódico Hoy; editora del Suplemento Infantil Chiquitines, circulación dominical, periódico El Nacional; y asesora técnica pedagógica del Nivel Inicial, Editorial Santillana; asesora de monográficos en el Nivel Inicial y Básico y asesora de colegios privados. Es coordinadora de monografías de la UASD; coordinadora de las Prácticas Docentes de los estudiantes de España-Zaragoza, Nivel Inicial, Básico y Educación Física, convenio UASD- Zaragoza. Decanato Facultad de Ciencias de la Educación; coordinadora del Programa de Habilitación Docente UASD- Barahona y Subcentro UASD-Neyba.

Ha publicado los libros *Caracola # 3*. Editorial Santillana (2000); *La Magia de las Letras*. Libro de Pre-lectura. Editorial Santillana (2000); *Cuaderno de Trabajo de Ciencias Naturales 1er. Grado*. Editorial Santillana. 2000; y *Cuaderno de Trabajo de Ciencias Naturales 2do. Grado*. Editorial Santillana. 2000. Autora del proyecto editorial "Entre amigos", Editorial Santillana.

Ha impartido docencia en distintos centros educativos públicos y privados, y facilitado numerosos talleres, cursos y diplomados sobre temáticas educativas. Es Profesora Adjunta de la Escuela de Formación Docente para la Educación Infantil y Básica, de la Facultad de Ciencias de la UASD.

## Libros, revistas y más...

**Título: Ensayos sobre la problemática curricular.**  
**Autor: Ángel Díaz Barriga. Año: 1996/2013 . Impresión:**  
**Editorial Trillas. País: México. Páginas: 116**



El objetivo principal de esta publicación es introducir a los maestros y maestras en la realidad de la problemática que ha rodeado a los planes y programas de estudio, considerándose importante el conocimiento de las diversas investigaciones realizadas sobre este tema, así como algunos de los modelos que pretendieron innovar el currículo desde diferentes perspectivas; el desconocimiento de la forma en que se llevan a la práctica, y los cambios reales que eventualmente propician, no solo en el currículo, sino en la enseñanza y en los y las docentes, actores clave dentro de la educación y del proceso de enseñanza.

La obra está escrita sobre la base de una reflexión de la problemática curricular en México. El autor plantea los principales problemas y sugiere el análisis dentro del contexto social de origen.

**Título: Metodología de diseño curricular para educación superior. Autoras: Frida Díaz Barriga Arceo, Frida (et al.). México: Trillas, 1990. (reimp. 2013). Páginas: 176.**

Este libro proporciona los conocimientos teóricos necesarios que permiten a los y las profesionales de la educación aplicar la metodología básica del diseño curricular en el nivel superior. La finalidad de las autoras es que el lector o lectora, después de analizar algunas aportaciones teórico-metodológicas en el campo de la teoría curricular, pueda explicar los elementos principales del currículo y la metodología para realizar el diseño correspondiente, así como diseñar anteproyectos en los que se contemplen las disposiciones metodológicas indicadas aquí.

La obra propone una metodología aplicada y aprobada en el diseño de un currículo de psicología educativa, en

la creación de una especialización en terapias sistémicas y en la reestructuración del plan de estudios de licenciatura en psicología de una reconocida universidad de México.

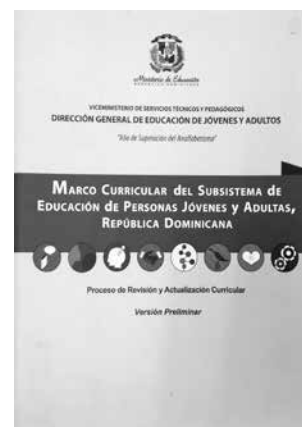
Su contenido se centra en cinco grandes temas de interés para el profesorado: 1) fundamentos teóricos metodológicos del currículo; 2) perfil profesional; 3) fundamentación del currículo; 4) organización y estructuración curricular; y 5) evaluación continua del currículo.

Además de una amplia bibliografía sobre el tema, la obra contiene índices onomástico y analítico.



**Título: Marco Curricular del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, República Dominicana. Proceso de Revisión y Actualización Curricular (versión preliminar). Autor: Ministerio de Educación. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Dirección General de Jóvenes y Adultos. Año: 2014. Páginas: 142. País: República Dominicana. Ciudad: Santo Domingo**

Esta obra es el documento oficial que presenta los fundamentos de la readecuación curricular del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la República Dominicana. Tiene como punto de partida el currículo vigente y las normativas correspondientes. También toma en cuenta la documentación produci-



da por Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA) en los últimos 20 años.

Este documento da cuenta de los avances de los resultados del proceso de revisión para la formulación de un currículo flexible para toda la educación de jóvenes y adultos/as del Nivel Básico, en esta primera etapa.

En la construcción del Modelo Flexible ha participado el 100% de los y las docentes, el personal directivo de Educación Básica de jóvenes y adultos, y el personal técnico de Educación de Jóvenes y Adultos de las regionales, los distritos y la sede central. También han participado organizaciones de la sociedad civil con experiencia en el campo de la EDPJA.

Este material se puede localizar en formato PDF en: <http://www.papse2.edu.do/index.php/publicaciones/26-publicaciones/educacion-de-adultos/19-marco-curricular-del-subsistema-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas>

**Título: Los profesores ante las innovaciones curriculares. Autora: Frida Díaz-Barriga. Año: 2010. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, Vol. 1, Núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>, [Consulta: fecha de última consulta].**



En los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas mexicanas durante la última década, los profesores y profesoras aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula. Para entender los retos que enfrenta el o la docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores y profesoras, qué les impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. En este artículo se revisan algunos estudios que dan cuenta de dichos procesos, así como una serie de análisis y propuestas emanadas de especialistas en el tema.

**Título: Educación ética para el profesorado. Formación inicial y permanente. Autor: Basilio Florentino M. Año: 2016 Impreso en: 3C Print. País: República Dominicana. Ciudad: Santo Domingo. Páginas: 176.**

El texto expone los principales elementos teóricos de referencia para la formación del profesorado en educación ética. De carácter didáctico, la obra pretende poner en manos de maestros y maestras un conjunto de herramientas que abonen su propia formación y contribuyan con la formación ética y moral de niños y niñas, y de personas jóvenes y adultas, analizando la complejidad para la formación ciudadana y muy en especial para quienes tienen como principal oficio profesional el de “formar ciudadanos y ciudadanas”.



Esta obra constituye una propuesta para la construcción de una ciudadanía ética, capaz de reflexionar sobre todos aquellos hechos que lesionan la dignidad humana y desconocen la igualdad ciudadana frente a la ley, frente a la justicia, frente a la humanidad. Frente al contexto de corrupción, abusos de poder, utilitarismo perverso de algunos políticos, la inequidad en la aplicación de la justicia y otros actos que hacen menos efectiva la democracia, el autor apela a una formación ética radical para la construcción de una forma de ser y de hacer.

**Título: Historia de la educación en la República Dominicana. Desde sus más remotos antecedentes hasta la transformación curricular de 1995. Proyección al 2036. Autor: Ramón Morrison. Año: 2016. Primera edición: Octubre de 1992, Editora Taller. Impresión: Listín Diario, Editora de Revistas. País: República Dominicana. Ciudad: Santo Domingo. Páginas: 401**

Asumiendo la educación desde la perspectiva de su trascendencia, relevancia y pertinencia, y resaltando lo esencial de la variable histórica para entender a profundidad o transformar la realidad en cualquiera de sus manifestaciones, el autor hace un singular recorrido en la historia de la educación en la República Dominicana, entendiendo

esta “no como un fin en sí mismo y menos aún despojada de sus múltiples nexos con la sociedad”, sino “indisolublemente vinculada con la sociedad en sus múltiples componentes”.



La obra, con la que Morrión se propuso desde su primera entrega llenar el vacío producido por la carencia de un texto que incluyera informaciones sobre la historia de la educación dominicana (apenas reseñada en algunos libros de historia de la educación universal), consta de diez partes con las temáticas siguientes: 1era.) De los antecedentes; 2da.)

Educación formal desde el inicio de la República hasta la Anexión a España; 3era.) Desde la Restauración hasta la fundación de la Escuela Normal 1861-1880; 4ta.) La reforma hostosiana; 5ta.) Educación en la República Dominicana desde la salida del país de Hostos y Luperón hasta la muerte de Heureaux 1886-1900; 6ta.) 1900-1930 Desde el regreso de Hostos hasta el último gobierno de Horacio Vásquez; 7ma.) Desde el inicio de la dictadura hasta 1942 –Pedro Henríquez Ureña- Misión Pedagógica Chilena-; 8va.) Desde el enfoque de la pedagogía científica de Palacín hasta el informe sobre la RD de José Cordero Michel 1942-1960; 9na.) Educación dominicana 1961-1995. Desde la vuelta a la democracia hasta el Plan Decenal de Educación; y 10ma.) Proyección al 2036.

**Título: La Educación Prohibida. Año de estreno: 2012. Director: Germán Doin. Fotografía: Sandra Grossi. Guión: Germán Doin, Verónica Guzzo, Juan Vautista & Julieta Canicoba. País: Argentina. Duración: 121 minutos.**

Desde su origen, la institución escolar ha estado caracterizada por estructuras y prácticas que hoy se consideran mayormente obsoletas y anacrónicas, y que no acompañan las necesidades del Siglo XXI, lo que ha generado infinidad de debates a través de foros, conferencias, talleres, seminarios, publicaciones, etcétera. “La Educación Prohibida” se propone alentar la discusión sobre la forma de entender la educación en la sociedad moderna y la necesidad de un nuevo paradigma, así como recuperar muchas de las reflexiones críticas, propuestas y prácticas que han pensado la educación de una forma diferente a lo largo de los años, visibilizando en la pantalla experiencias que se han atrevido a cambiar las estructuras del modelo educativo de la escuela tradicional. Ello conllevó más de 90 entrevistas a educadores/as, académicos/as, profesionales, autores/as, madres y padres en ocho 8 países de Iberoamérica, pasando por 45 experiencias educativas no convencionales.



La película documental independiente, de Argentina, busca “promover y alimentar una discusión, un debate, que claramente creemos que hoy será muy fructífero”, ayudar “a que estas experiencias se multipliquen y en última instancia brindar herramientas para que las personas tomen las decisiones sobre sus prácticas educativas”. Es una crítica al “adiestramiento canino” que se promueve desde la educación tradicionalmente y una apuesta por la escuela como espacio de crecimiento para los niños y las niñas, y por una educación centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje.

Disponible en: Youtube.

